

Éditorial

Compétence, réflexivité, professionnalisation : un tryptique fondateur

Jérôme Guérin

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 5 À 9
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0005

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-5?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



ÉDITORIAL

Compétence, réflexivité, professionnalisation : un tryptique fondateur

Ce dossier d'*Éducation permanente* rassemble des articles publiés dans la revue entre 1995 et 2019 autour de trois notions aujourd’hui incontournables dans les champs du travail, de la formation et de la recherche : la compétence, la réflexivité et la professionnalisation. Leur émergence et leur diffusion témoignent d’une période où le travail s’est profondément transformé, où les repères institutionnels se sont fragilisés, où les individus ont été appelés à devenir les acteurs responsables de leur propre parcours. Plus que des mots à la mode, ces trois notions décrivent les conditions contemporaines de l’activité, de l’apprentissage et du développement professionnel dans un monde traversé par la complexité, l’incertitude et les mutations technologiques. Au fil du temps, la compétence s’est imposée comme un référent central pour concevoir la formation, l’évaluation et la certification. La réflexivité est devenue une exigence pour comprendre et transformer son expérience. La professionnalisation s’est construite comme un processus évolutif articulant savoirs, pratiques et identité.

Chacune de ces notions a donné lieu à des débats spécifiques, à des constructions théoriques propres et à des pratiques professionnelles distinctes. Pourtant, elles forment également un ensemble articulé, dont la cohérence reste souvent implicite dans les publications dispersées. L’intérêt de regrouper dans un même numéro des textes consacrés prioritairement à l’une ou l’autre de ces notions est précisément de rendre visibles leur parenté profonde, mais aussi leurs différences de focalisation, d’ancrage et de finalité. En rassemblant ces analyses, il devient possible d’appréhender la compétence comme un rapport au travail, la réflexivité comme un mode d’analyse de l’expérience, et la professionnalisation comme un processus de développement sur la durée. Ce regroupement offre la possibilité de comprendre comment ces trois notions s’articulent, se nourrissent mutuellement et orientent les pratiques de formation et d’accompagnement. Ce dossier propose ainsi une véritable

JÉRÔME GUÉRIN, professeur à l’université de Bretagne occidentale, Centre de recherches sur l’éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), EA 3875.



« cartographie » des concepts structurants du champ, éclairée par des textes devenus, pour beaucoup, des références.

La notion de compétence : transformations du travail et enjeux pour la formation

Les quatre textes rassemblés dans cette première partie explorent la manière dont la notion de compétence s'est substituée à celle de qualification, révélant les mutations du travail et leurs effets sur la formation professionnelle. Ils sont précédés de la lecture qu'en fait *Stéphane Balas* et qui permet de repérer les usages envisagés de la notion et de nouer des liens avec les enjeux du travail. Une des originalités de cette contribution est de montrer comment la question de la compétence s'impose progressivement, jusqu'à devenir incontournable au tournant des années 1990. Pour cela, l'auteur conduit une réflexion de nature généalogique, mais aussi terminologique ; il montre notamment comment les multiples définitions accolées à ce mot vont progressivement en faire un terme hautement polysémique.

Yves Schwartz analyse le glissement sémantique de la qualification vers la compétence. Il montre que ce passage n'est pas anodin. Il s'agit non pas seulement d'un changement terminologique mais d'un déplacement épistémologique. Ce déplacement accompagne les transformations du travail, marqué par l'incertitude, l'hétérogénéité des situations et l'engagement du sujet dans l'activité. La compétence apparaît alors comme une tentative de reconnaître la dimension à la fois subjective, collective et située de l'activité. Mais l'auteur montre que cette reconnaissance demeure instable : la qualification ne peut être définie définitivement ni par l'individu ni par l'organisation, elle est toujours négociée et coproduite.

Pierre Gillet propose cette perspective en proposant une véritable « écologie du concept de compétence ». Il montre que la compétence ne peut être annexée ni par la psychologie ni par la linguistique : elle relève d'un « langage-outil » propre à la formation, né des pratiques éducatives elles-mêmes. La compétence y fonctionne comme un concept opératoire permettant de concevoir des dispositifs, de formaliser des référentiels et d'orienter l'action pédagogique. L'auteur met toutefois en garde contre les usages idéologiques du terme, susceptibles de justifier des politiques de flexibilisation du travail ou d'individualisation des responsabilités.

Élisabeth Dugué replace l'évolution de la compétence dans l'histoire socio-économique. Elle retrace l'itinéraire de la qualification après 1945 et montre comment elle a progressivement été fragilisée par les transformations du système productif. Les emplois tertiaires, la crise de l'emploi et les exigences d'adaptabilité ont conduit à une valorisation des savoirs d'action et à l'émergence de la compétence comme nouveau modèle de gestion. Mais cette évolution, souligne l'auteure, modifie profondément l'articulation entre travail, formation et insertion, parfois au



détriment de la formation hors travail et des protections collectives. Sa contribution interpelle directement les concepteurs de dispositifs : comment articuler expérience, formation et reconnaissance sans réduire les métiers à un répertoire de « savoirs transférables » ?

Le texte de *Marlène Manach, Catherine Archieri et Jérôme Guérin* analyse la montée en puissance des compétences sociales et relationnelles au détriment des compétences techniques. À partir d'une revue de littérature internationale, les auteurs mettent en évidence la multiplicité des termes (compétences transversales, émotionnelles, génériques...) et leurs convergences, notamment autour de la transférabilité et de leur rôle dans les interactions sociales. Ils plaident pour dépasser les oppositions artificielles entre compétences techniques et sociales et proposent de parler de « dispositions individuelles-sociales » pour souligner leur enracinement à la fois dans l'expérience et dans l'interaction.

Le tournant réflexif : entre prise de conscience, analyse de l'expérience et transformation de l'action

7

La deuxième partie du dossier est consacrée au « tournant réflexif » qui a marqué la formation des adultes à partir des années 1980. Elle est introduite par un article de *Noël Denoyel* qui non seulement propose une mise en lien inédite et tout à fait personnelle entre les notions de réflexivité, de délibération et d'interrogativité, mais propose également de les appréhender de façon consubstantielle pour penser l'expérience et la formation des adultes. Les quatre contributions suivantes montrent que la réflexivité, loin d'être un simple retour sur soi, constitue un processus guidé, structuré, outillé et profondément transformationnel.

L'article de *Pierre Vermersch* propose une clarification théorique précieuse : la réflexivité n'est pas synonyme de conscience immédiate. Elle ne se réduit pas à un simple « regard sur soi ». Elle suppose un accompagnement, une méthode, un guidage permettant au sujet d'accéder à l'expérience vécue et à ses dimensions prérfélechies. L'entretien d'explicitation, développé par l'auteur, est organisé et conduit en respectant cette exigence méthodologique : la prise de conscience est un acte qui se travaille, qui s'apprend. Il s'agit de « rendre accessible à la conscience » ce qui est généralement prérfélechi.

L'article de *Gaston Pineau* poursuit en quelque sorte ces recommandations en décrivant ce qu'il nomme le « paradigme réflexif », une véritable révolution coper-nicienne dans le monde de la formation professionnelle. Inspiré notamment par Donald Schön, et sa notion de « praticien réflexif », l'auteur montre comment la réflexion dans et sur l'action a déplacé le centre de gravité de la formation : du savoir formel vers l'expérience du sujet. C'est ainsi une remise en question de l'hégémonie



du modèle de la science appliquée. L'auteur cartographie les différentes méthodes de réflexion sur les pratiques et rappelle que la réflexivité est à la fois un processus individuel et un mouvement collectif qui articule histoire personnelle, métier et identité professionnelle.

André Chauvet interroge les parcours professionnels apprenants et leur potentiel capacitant. Il montre que la réflexivité ne doit pas être réduite à la démonstration de sa conformité : elle doit permettre la découverte de la singularité de l'expérience, l'identification des moments qui transforment et l'émergence de sens. Dans cette perspective, l'accompagnement doit être conçu comme une co-analyse guidée, mobilisant les ressources de l'expérience et ouvrant la possibilité d'une mise en mouvement. Le parcours devient « capacitant » lorsqu'il aide le sujet à identifier les expériences qui le transforment, à créer l'écart nécessaire pour comprendre ce qui fait ressource, rupture ou continuité.

Enfin, l'article de Gérard Gaglio, Mokhtar Kaddouri et Florence Osty montre comment un dispositif de formation en sociologie peut activer une véritable « réflexivité au carré », à la fois tournée vers soi, vers les autres et vers l'organisation. En mobilisant enquête, écriture et analyse biographique, ils montrent que la réflexivité produit des effets puissants : clarification identitaire, repositionnement stratégique, mais aussi fragilisation et isolement temporaire. Leur contribution rappelle aux formateurs et chercheurs que la réflexivité est autant une ressource d'émancipation qu'une épreuve, et qu'elle nécessite des espaces protégés, des cadres robustes et des relations d'accompagnement exigeantes.

La professionnalisation : un processus évolutif qui articule savoirs, identité et expérience

La dernière partie du numéro s'intéresse à la professionnalisation, notion elle aussi transformationnelle et multidimensionnelle. Les trois contributions réunies montrent que la professionnalisation est non pas un état ni une catégorie, mais un processus dynamique, inscrit dans des contextes sociaux, organisationnels et biographiques.

L'article de Janine Roche clarifie les différents sens attribués à la professionnalisation selon les disciplines. Il montre que la professionnalisation n'est ni un état ni une simple montée en compétences, mais une évolution du professionnalisme lui-même. Le professionnel ne peut plus se reposer sur un savoir figé, il doit être capable de mobiliser, de combiner et de renouveler des savoirs divers. L'auteure en identifie cinq dimensions – économique, sociologique, psychologique, éthico-philosophique et pédagogique – et souligne que l'enjeu contemporain est de former des professionnels capables d'agir dans des contextes « complexes, incertains et faiblement régulés ». Elle appelle alors à repenser la formation dans une perspective holistique et adaptative.



Éliane Leplay explore la professionnalisation dans le champ du travail social. S'appuyant sur Dubar et Tripier (2004), elle rappelle que la profession est le résultat d'un processus historique qui agrège valeurs, techniques, normes et identités. Elle précise aussi que la reconnaissance et la formalisation des savoirs professionnels sont essentielles pour concevoir des dispositifs de formation cohérents. La professionnalisation suppose ici de dépasser l'opposition entre savoirs académiques et savoirs d'expérience afin de reconnaître leurs complémentarités et d'inscrire la formation dans une logique de construction de capacités d'agir contextualisées.

L'article de Pascal Roquet propose une lecture sociologique des processus de professionnalisation articulés à trois niveaux : macro (construction historique des professions), méso (dispositifs institutionnels de formation et de travail) et micro (parcours individuels). L'expérience y joue un rôle structurant à chaque niveau : elle façonne les pratiques, nourrit les identités et trace des « lignes de professionnalisation » au fil des trajectoires individuelles. La réflexivité professionnelle devient ici un ressort essentiel pour rendre intelligibles les transformations et orienter l'action. Selon l'auteur, la professionnalisation apparaît alors comme un phénomène articulé, traversé par des temporalités, des épreuves, des formes d'engagement, traduisant la manière dont les individus « font métier ».

Dans une contribution liminaire, Richard Wittorski montre comment la professionnalisation est devenue une notion incontournable dans les champs de la formation, du travail et de la recherche. Le parallèle avec la notion de compétence est intéressant, car il permet de montrer comment, au-delà de la seule question des multiples définitions accolées à ce terme, et la « polyphonie » qui s'en dégage, le même mot est utilisé pour désigner des processus fort différents, selon des grilles de lecture et d'analyse elles-mêmes hétérogènes. Il s'agit donc non seulement d'un travail de clarification terminologique mais également d'un questionnement de nature épistémologique plus que nécessaire en éducation et formation.

Bien que chacune des trois notions soit abordée ici séparément, leur lecture croisée révèle leur forte interdépendance. La *compétence* s'inscrit dans l'activité et se construit au contact de situations complexes. La *réflexivité* permet de comprendre, d'analyser et de transformer cette expérience. La *professionnalisation* résulte de cette dynamique de construction continue où savoirs, pratiques et identités se recomposent. L'ensemble des contributions montre finalement que, dans un monde du travail en mutation, c'est bien la capacité à faire quelque chose de son expérience – à la problématiser, à lui donner sens, à en faire une ressource – qui devient centrale pour apprendre, se développer et agir. ◆

La compétence : des promesses aux usages

Stéphane Balas

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 11 À 19
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0011

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-11?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



La compétence : des promesses aux usages

Depuis plusieurs décennies, la notion de compétence occupe les spécialistes de la formation comme en témoignent les intitulés des nombreux dossiers thématiques publiés par *Éducation permanente*¹. Si les échanges (et les controverses scientifiques) portent sur une tentative assez vaine de stabiliser une définition consensuelle de la compétence (Balas et Barbier, 2024), les quatre articles qui servent de point d'appui à notre propos visent plutôt à analyser les effets de la survenue puis de la généralisation de la notion dans le champ de la formation professionnelle des adultes. Que transforme l'usage de la notion de compétence dans la manière de penser la formation, l'évaluation et la certification, son ingénierie, les rapports entre travail et formation ou encore les enjeux d'insertion ?

Trois des quatre textes proposés comme « témoignages » de la question (Yves Schwartz, Pierre Gillet et Élisabeth Dugué) ont été publiés dans les années 1990. Avec des ancrages théoriques différents, ils pensent la compétence à partir d'une seconde notion, celle de qualification. Ils traitent les rapports de substitution (Durant, 2000) ou de superposition liée à un « virage gestionnaire » (Schwartz, 1997) entre ces deux notions. Ils permettent d'observer comment les travaux scientifiques sur un même sujet peuvent être marqués par les débats sociaux de leur temps. Les réflexions des années 1990, outre la tentative de définir une notion qui s'impose² dans la période, cherchent en effet à saisir la façon dont le « modèle compétence » transforme les rapports sociaux dans l'entreprise en individualisant l'évaluation de la qualité du travail, et la manière dont cette transformation s'imprime dans la conception des diplômes qui constituent des « signaux de qualification » (Balas, 2020).

STÉPHANE BALAS, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, laboratoire « Formation et apprentissages professionnels » (FoAP), EA 7529.

1. Par exemple le n° 123, « Le développement de compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle » (1995), le n°135, « La compétence au travail » (1998), les n° 140 et 141 « La logique de la compétence » (1999) ou, plus récemment, le hors-série 2019 AFPA : « Partir des compétence transversales pour lire autrement le travail. »
2. Rappelons que cette notion apparaît de manière systématique dans la conception des diplômes *via* l'adoption du modèle des référentiels à la place de programmes, le premier de ceux-ci étant le baccalauréat professionnel créé en 1985 (Ulmann et Balas, 2023).



Le texte de Marlène Manach, Catherine Archieri et Jérôme Guérin a été rédigé près de vingt ans plus tard... Les deux décennies qui séparent ces textes sont marquées par une généralisation de l'usage de la notion de compétence qui ne se discute plus et, sur le plan réglementaire, par une inflation de mesures comme la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la création de la notion de « certification professionnelle » (2002), des « blocs de compétences » (2014), du compte personnel de formation mobilisable pour les formations conduisant à une certification (2018), autant de mesures qui, de manière centrale, convoquent la compétence... Ainsi ce dernier article, en 2019 cherche à percer le mystère d'un glissement progressif de la compétence, dans les discours comme dans certaines pratiques managériales ou formatives : celui de valoriser des caractéristiques « sociales » de la compétence, ses propriétés transversales et transférables, au détriment de définitions plus techniques et professionnelles.

La diversité des textes permet de croiser les points de vue. Nous proposons d'en faire une lecture à partir de trois critères qui nous paraissent éclairants : comment permettent-ils de mieux saisir ce que sont les invariants de la compétence – à défaut d'en proposer une définition stabilisée ? Comment éclairent-ils les usages favorisés par la notion aussi bien dans le champ professionnel que dans celui de la formation ? Quel modèle du sujet au travail (et du sujet compétent) chacun de ces textes véhicule-t-il ? Nous mettrons en débat cette analyse en orientant notre questionnement sur les promesses initiales du « modèle compétence » qui avait pour ambition de rendre justice au travail des individus. Où en sommes-nous aujourd'hui de ce point de vue ?

De l'émergence du concept

Il y a trente ans, dans une approche ergologique³, Yves Schwartz commentait le « remue-ménage actuel » lié au « glissement du terme compétence en lieu et place du terme de qualification ». Il y soutenait que ce mouvement était l'occasion de ré-interroger la qualification avec une vision plus problématique que celle en vigueur à l'époque et de penser une « qualification individuelle ». Avec la survenue de la compétence, « la qualification est en train de perdre ses références immédiates » instituant un flou entre les exigences des « postes de travail » et la « spécification des individus », écrivait-il. Selon l'auteur, cet état de fait implique la recherche de nouveaux outils pour faire face à cette double indétermination et armer la « sphère managériale ». La qualification ne peut plus jouer son rôle régulateur dans un monde du travail en transformation technique, économique conduisant à constater une « non-adhérence étroite des compétences à une expérience professionnelle donnée » qui se poursuit dans une déliaison partielle entre poste offert et formation reçue.

3. Néologisme créé par la fusion des termes d'ergonomie et de philosophie.



De plus, comme « toute forme d'exécution est aussi une appropriation transformatrice » de la situation de travail, la qualification, comme repère social, pour se l'estimer d'une « part de réalité », doit intégrer « une dimension expérimentale » (une prise en compte de l'expérience vécue) et réflexive (« conceptuelle » pour l'auteur) favorisant ainsi une meilleure description du vécu des individus au-delà de sa fonction de repère collectif.

À partir d'une analyse épistémologique et sémantique, le texte de Pierre Gillet interroge la légitimité du terme « compétence » dès lors que le concept relève d'une autre discipline. Selon lui, « un concept tire sa signification de son application à un domaine de pensée, dans un domaine de pensée ». Dès lors, il défend une conception particulière de la compétence dans le champ de la formation dans la mesure où les formateurs lui confèrent une signification dans ce domaine spécifique où « elle fonctionne avec cohérence ». Après une analyse sémantique de la notion, de son étymologie à double influence – psycholinguistique (Chomsky, 1971) mais aussi pédagogique (avec la pédagogie par objectifs mobilisant un point de vue behavioriste) –, l'auteur propose une lecture linguistique de la compétence.

S'il existe un « langage objet », qui est « aux risques et périls de la routine », mais aussi un « langage théorique », qui « s'ordonne aux contraintes de la conceptualisation univoque et de la modélisation », la compétence relève plutôt d'un « langage-outil » émergeant de pratiques « dont les auteurs tentent la rationalisation ». L'ambiguïté du terme, très souvent soulignée, tient au fait « qu'il renvoie aux trois niveaux de langage » dès lors qu'il est mobilisé comme langage-objet, comme langage théorique et comme langage-outil. Ce caractère praxéologique de la signification de la compétence dans le champ de la formation l'expose « à une grande vulnérabilité à la récupération idéologique » auquel on doit répondre par l'extension. Selon Pierre Gillet, la notion de compétence ne doit pas être cantonnée au champ de la formation professionnelle mais doit investir l'enseignement et la pédagogie en général pour renforcer sa légitimité.

Élisabeth Dugué évoque la substitution progressive du terme « qualification » par celui de « compétence » pour un nouveau modèle de gestion des ressources humaines. À partir d'une lecture sociologique et sociopolitique, elle défend l'idée selon laquelle « les pratiques se référant à la compétence » sapent le système de régulation collective de la qualification et imposent de s'adapter « aux exigences d'une économie libérale ». L'auteure rappelle la naissance de la notion de qualification qui se structure après la Seconde Guerre mondiale pour palier l'absence d'un double repère : celui des corporations abolies lors de la Révolution mais aussi celui du système d'« acquisition des savoirs professionnels » qui y était associé. Dans un contexte de constitution d'un État social, la qualification, dans le monde du travail, joue un rôle de reconnaissance du travailleur « en tant que membre d'un collectif doté d'un statut social au-delà de la dimension purement individuelle du contrat de

travail » (Castel, 1995). Cette régulation s'appuie sur deux systèmes, celui des conventions collectives qui fondent « la correspondance, collectivement construite, entre savoir-faire, emploi et salaire » renvoyant à une articulation entre qualification de l'emploi et qualification du salarié (Caillaud, 2014), et celui de l'enseignement professionnel.

Ces fonctionnalités de la qualification ne la protègent pas de critiques. Celles-ci sont basées sur une non-prise en compte des savoirs acquis dans le travail et sur une trop grande soumission aux « diplômes construits autour d'une logique scolaire », mais aussi sur une forme de rigidité imposée par la qualification qui s'adapte mal à un monde du travail (ou de l'emploi ?) requérant de la flexibilité. Enfin, ces critiques sont aussi liées à une tertiarisation progressive de l'économie où « l'élucidation des savoirs préalables à leur transmission » est beaucoup plus compliquée. Face à ces conditions nouvelles, « la référence aux compétences est une réponse aux insuffisances du système de qualification ». Le modèle de la compétence ébranle tous les repères concernant l'organisation du travail, en particulier sur trois aspects :

- la compétence conduit à revoir les conditions d'intégration des individus dans l'entreprise autour d'enjeux de polyvalence en lieu et place de maîtrise de connaissances fixées ;
- l'usage de cette notion conduit aussi à revoir le système de mobilité, en rupture avec le modèle de la carrière, en valorisant la maîtrise de compétences dites « transférables » ;
- la compétence permet une « sélectivité permanente » où « les évolutions professionnelles sont individuelles et s'affranchissent des procédures collectives ».

Élisabeth Dugué porte un regard sur les effets sociétaux du modèle compétence. Sur le « marché du travail » libéré, induisant l'abandon d'une logique planificatrice, on peut aussi observer une conception non séparatrice (Ulmann et Delay, 2021) entre formation et travail. Dans ce contexte, l'auteure s'interroge sur une forme de « retour du passé » quand, comme lors de la période révolutionnaire, « pour permettre le développement économique, on fragilise les espaces collectifs ».

Le texte de Marlène Manach, Catherine Archieri et Jérôme Guérin propose « une synthèse des travaux réalisés sur la notion de compétence sociale, à partir d'une revue de la littérature scientifique francophone et anglo-saxonne ». Il s'agit de saisir les caractéristiques décrites à partir de différents intitulés (compétence transversale, émotionnelle...) mais aussi de comprendre comment celles-ci peuvent être évaluées, en formation comme en situation de travail, et ainsi élucider les raisons de ces déclarations unanimes concernant le rôle-clé de ces compétences spécifiques pour favoriser l'insertion, intégrant ainsi le « référentiel des politiques européennes » (Conter, 2020, 2025).



Les dimensions sociales de la compétence

Les auteurs répertorient les différents qualificatifs associés à la notion de compétence et en tracent les origines, essentiellement anglo-saxonnes. Les compétences sont ainsi « sociales », « non académiques », « transversales », « génératrices », « non cognitives »... Elles relèvent du champ de la formation et de l'éducation, mais aussi de celui du travail. Avec diverses nuances, ces compétences particulières sont toutes en lien avec les expressions *soft skills*, *social skills* et *social competences*, et sont mobilisées dans différents contextes (transférabilité ou générativité), principalement dans un environnement relationnel (social). Elles sont en outre construites « en opposition avec les compétences techniques et disciplinaires ». D'ailleurs, la distinction entre compétences techniques et compétences sociales « se fonde sur l'idée implicite selon laquelle il n'existe pas de relationnel dans le technique, ni de technique dans le relationnel » (Durand, 2008). Pourtant, les situations de travail vécues par les individus ne sont ni techniques ni relationnelles..., elles sont complexes et requièrent la mobilisation de l'ensemble des ressources des professionnels.

On note, dans l'argumentation en faveur de la mobilisation de ces compétences sociales, la référence à l'univers scolaire (« discipline », « enseignants ») mais aussi la forte congruence avec l'approche par compétences nord-américaine dont les fondements behavioristes sont soulignés par certains (Boutin, 2004) comme l'absence de lien avec les situations de travail (Balas et Gobert, 2025). Dès lors, on peut s'interroger sur ce « glissement » d'une signification de la compétence comme capacité à faire à un descripteur de la faculté à être..., ce qui pose de nombreuses questions, notamment éthiques.

L'autre interrogation porte sur la nature « transversale et/ou transférable » de ces compétences sociales... À trop vouloir être mobilisables dans toutes les situations (de travail mais aussi de formation, voire de vie personnelle), elles semblent ne plus être rattachées à aucune situation réelle... Les compétences peuvent sans doute posséder une part de générativité (par exemple un certain nombre de traits caractéristiques permettant de faire face à une classe étendue de situations) mais, pour autant, on peut douter de leur capacité à être pertinente dans toutes les situations. Ainsi, les auteurs préconisent d'étudier plus précisément les conditions par lesquelles ces « dispositions individuelles-sociales » peuvent se développer « ailleurs et plus tard », critiquant de manière implicite le caractère substantiel de cette caractéristique transversale de ce type de compétence.

Des différents usages de la notion de compétence

Nous proposons à présent de mobiliser trois critères : sur ces invariants constitutifs de la compétence, sur les usages de cette notion proposés par l'article et sur

le modèle du sujet au travail sous-jacent à la conception de la notion proposée. Nous pourrons ainsi procéder à une analyse comparative et globale sur la contribution de ces articles à une compréhension plus complète de la notion de compétence.

	<i>Y. Schwartz (1995)</i>	<i>P. Gillet (1998)</i>	<i>É. Dugué (1999)</i>	<i>M. Manach, C. Archieri, J. Guérin (2019)</i>
Invariants de la compétence	Permet de faire face à l'indétermination des emplois. Conserve une dimension collective (clandestine).	Système, réseau de connaissances. Orientée vers l'action. Ordonnée au traitement de situations problèmes.	Conjoncturelle (et donc non pérenne). Individuelle. Évaluable.	Dimensions techniques ou sociales (séparées ⁴). Compétence sociale : relève de « propriétés » personnelles.
Usages favorisés par la notion	La compétence comme remise en question de la qualification. Oblige à un usage plus problématique de la qualification.	Descripteur de potentiel mais fixateur de contenus de formation. Traitement de problèmes en situation (praxéologie).	Usage gestionnaire permettant de contourner le système de régulations collectives et de répondre aux insuffisances de la qualification	Permet à l'individu de traverser des contextes variés et de s'adapter à différentes situations et à la société. Permet d'entrer efficacement en relation avec autrui.
Modèle du sujet au travail	Homme agissant, transformateur de la situation dans laquelle il agit.	Praticien réactif.	Salarié dans un rapport de subordination.	Individu adaptable grâce à ses compétences sociales.

Tableau 1. Lecture croisée de la notion de compétence.

La grande diversité d'analyses en fonction du point de vue disciplinaire permet de repérer des points de vue radicalement différents sur trois dimensions.

La première concerne la dimension individuelle et/ou collective de la compétence. Seul le texte d'Yves Schwartz évoque la dimension collective, bien qu'invisibilisée, de la compétence. Pour les autres auteurs, soit la compétence est une réponse sociopolitique au caractère collectif de la qualification, soit elle est sociale et renvoie aux propriétés singulières des personnes. La deuxième dimension concerne les usages possibles de la compétence. Si les analyses à l'échelon organisationnel (Dugué, 1999) pointent l'intention politique du modèle, en termes d'ajustement à un marché du travail en quête de flexibilité, les autres travaux analysés affirment le rôle de la compétence pour permettre aux individus de s'adapter à des situations diverses, en particulier les situations conduisant à entrer en relation avec d'autres (Manach *et al.*, 2019). La troisième concerne la conception de l'homme au travail véhiculée par la notion de compétence. Là encore, la diversité des réponses est importante. Si l'analyse sociologique observe le salarié plutôt que l'homme au travail, les trois autres textes proposent une conception « en dégradé » : du « pratique

4. Séparation contestée par les auteurs du texte qui se réclament d'une approche « orienté-activité » et du courant énactif.



cien » à l'homme « transformateur de son environnement »..., la compétence de l'un ne pouvant de fait pas être la même que celle de l'autre...

Finalement, le grand absent de ces travaux, à l'exception notable de ceux de Yves Schwartz, est le travail. Comment penser la compétence sans aborder le lieu de sa mobilisation, c'est-à-dire la situation de travail ? Comment définir une notion sans référer à sa fonction d'outil à la résolution des « énigmes » que proposent toujours les situations de travail ?

Repenser la compétence pour la formation des adultes

Dès lors, que retenir de ces regards croisés sur la compétence et comment faire de cette dernière une notion utile pour concevoir des dispositifs et des actions de formation professionnelle des adultes ?

Nous interrogeons ici l'usage appauvri, loin du travail, de la notion de compétence dans les démarches d'ingénierie de formation et de certification, et tentons de proposer un autre modèle de prise en compte du travail réel pour ces démarches de conception (Vidal-Gomel, 2020).

Selon nous, la notion de compétence traduit bien sûr une capacité d'agir dans les situations de travail et de maîtriser (parfois même d'inventer) des techniques, d'en comprendre le sens... En se référant à la singularité consubstantielle de chaque situation de travail affrontée (Balas, 2024), il s'agit donc de pouvoir s'ajuster de manière permanente, avec intelligence, aux situations, c'est-à-dire d'agir avec efficience à partir d'une lecture fine de la situation inédite (comme le souligne le texte de Manach *et al.*, 2019), mais c'est aussi faire de cette expérience d'affrontement de l'inédit une ressource pour la rencontre prochaine...

Nous tentons de réaffirmer le lien entre compétence et travail en proposant une lecture fine des exigences du travail et une compréhension des mécanismes qui permettent aux individus d'y faire front, loin d'un usage logomachique de la notion. Selon nous, la compétence ne doit tomber ni dans un réductionnisme fonctionnel (la compétence, c'est la performance), ni dans une vision gestionnaire (la compétence est le produit d'une *novlangue*⁵ pratique pour justifier des choix principalement économiques) ; elle doit plutôt rendre compte de la capacité des individus à répliquer à des tâches dans des situations, à s'approprier ces situations et à tirer de ces affrontements des ressources pour agir dans les situations à venir (on pourrait parler de « faire expérience »)...

Ainsi pensée, la compétence peut sans doute se traduire non seulement à partir de son résultat (c'est-à-dire par la performance qu'elle permet) mais aussi par la capacité du professionnel à développer différentes solutions face à une même situa-

5. La *novlangue* est cette langue rigide destinée à dénaturer la réalité, inventée par Georges Orwell (1950) pour illustrer le monde totalitaire qu'il décrit dans *1984*.

tion, construites au cours de « parcours potentiels de développement » (Métral, 2025), rendant la notion de « bonne pratique » discutable, voire antinomique avec celle de compétence.

Repenser le lien entre compétence et travail

La lecture croisée de textes d'auteurs aux ancrages théoriques variés nous permet d'identifier certains éléments invariants des compétences, de repérer les usages envisagés de la notion et de nouer des liens avec les enjeux du travail.

Le bilan est globalement difficile à réaliser tant les « objets » mêmes sur lesquels portent les quatre articles sont différents. Le même terme est mobilisé, mais dans des registres variés qui laissent entrevoir les enjeux sous-jacents à l'émergence de la « compétence » au détriment de la « qualification ». Or, là où la qualification portait un regard sur des « individus-types » effectuant un « travail-type » afin de garantir un repère collectif stable, la compétence s'est imposée pour rendre justice au travail d'individus singuliers... Reflet d'une pensée contemporaine de la compétence, le dernier texte confirme nos craintes. Pour justifier des usages gestionnaires qui sont faits de la compétence (Schwartz évoquant déjà le besoin d'outiller « la sphère managériale »), cette dernière se voit attribuer une multitude de qualificatifs (technique, sociale, relationnelle...) qui, non seulement proposent une vision atomisée de la notion, mais acte surtout une absence de rapports entre compétence et travail (les situations réelles de travail n'étant jamais uniquement sociales ni uniquement techniques). Que reste-t-il alors pour justifier l'omniprésence de cette notion dans la sphère de la formation, des entreprises, de l'insertion... ? ◆

Bibliographie

- BALAS, S. 2020. « Place des certifications professionnelles contemporaines dans l'orientation tout au long de la vie ». *Dans* : S. Blanchard, I. Olry-Louis, I. Soidet (dir. publ.). *L'orientation tout au long de la vie : théories psychologiques et pratiques d'accompagnement*. Paris, L'Harmattan, p. 169-184
- BALAS, S. 2024. « Conditions d'une contribution au développement d'une ingénierie didactique clinique de l'activité ». *Phronesis*. N° 13, p. 109-128.
- BALAS, S. ; BARBIER, B. 2024. « La compétence : de l'occultation du travail à la valorisation de sa complexité ». *La revue des conditions de travail*. N° 15, p. 53-64.
- BALAS, S. ; GOBERT, C. 2025. « Les référentiels dans l'enseignement supérieur, une réforme contre-nature ? ». *Dans* : S. Balas, E. Chachkine, F. Saboya. *Référentiels et employabilité des publics hautement diplômés : intentions des concepteurs et usages*. Journée d'étude du laboratoire FoAP, CNAM, Paris.
- BOUTIN, G. 2004. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmique ». *Connexions*. N° 81, p. 25-41.



- CAILLAUD, P. 2014. « Un “droit à la qualification” enfin effectif ? » *Droit social*. N° 12, p.1000-1006.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique de la question sociale*. Paris, Fayard.
- CHOMSKY, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Le Seuil.
- CONTER, B. 2020. « La politique européenne de l'emploi au service de la compétitivité ». *Mondes en développement*. N° 190, p. 73-90.
- CONTER, B. 2025. « L'Union européenne et la construction sociale des besoins de formation ». *Dans : T. Levené, R. Becerril Ortega (dir. publ.). Analyses des besoins de formation. Actualités d'une démarche pour concevoir des formations*. Lille, Presses universitaires du Septentrion (à paraître).
- DUGUÉ, É. 1999. « La logique de la compétence : le retour du passé ». *Éducation permanente*. N° 140, p. 7-18.
- DURAND, M. 2008. « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactique*. Vol.2, n° 3, p. 97-121.
- DURANT J.-P. 2000. « Les enjeux de la logique compétence ». *Gérer et comprendre*. N° 62, p. 16-24.
- GILLET, P. 1998. « Pour une écologie du concept de compétence ». *Éducation permanente*. N° 135, p. 23-32.
- MANACH, M. ; ARCHIERI, C. ; GUÉRIN, J. 2019. « Définir et repérer la dimension sociale de la compétence ». *Éducation permanente*. N° 218, p. 31-41.
- MÉTRAL, J.-F. 2025. « Des parcours potentiels de développement ». *Éducation permanente*. N° 244, p. 34-45.
- ORWELL, G. 1950. *1984*. Paris, Gallimard.
- SCHWARTZ, Y. 1995. « De la “qualification” à la “compétence” ». *Éducation permanente*. N° 123, p. 125-137.
- SCHWARTZ, Y. 1997. « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». *Éducation permanente*. N° 133, p. 9-34.
- ULMANN, A.-L. ; DELAY, B. 2021. « L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'AFEST, un levier de transformations ? ». *Transformations*. N° 22, p. 6-17.
- ULMANN, A.-L. ; BALAS, S. 2023. « Les référentiels : du travail aux usages ». *Formation-emploi*. N° 164, p. 7-12.
- 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, F. Saussez (dir. publ.). Comprendre/Transformer*. Berne, Peter Lang, p. 87-116.

De la « qualification » à la « compétence »

Yves Schwartz

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 20 À 32
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-20?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



De la « qualification » à la « compétence »

Éducation permanente, n° 123, 1995.

Le glissement actuel du terme « compétence » en lieu et place du terme « qualification » nous incite à la réflexion. Remarque pertinente : l'étude de ce décalage est féconde dans la mesure où le remue-ménage actuel sur le classement et la codification des positions et actes professionnels pourrait faire accéder à une vision de la notion de qualification plus problématique qu'un usage un peu lâche pouvait le faire penser. À la faveur de l'aspect conjoncturel lié aux réaménagements des systèmes de travail, pourrait se poser une question beaucoup plus générale : la qualification professionnelle, en dernier ressort, consiste à mettre en regard des individus et des contenus d'activité industrieuse.

L'usage social et sociologique de la qualification suppose une détermination du substantif : on est qualifié *de, dans, pour* quelque chose. Or, il n'est jamais plus évident qu'ici que toute détermination est aussi négation : l'usage du concept de qualification suppose tout autant la limitation des contenus d'activité auxquels est supposé apte l'individu correspondant. De quelle nature est cette limitation qui, de toute évidence, a sa part de réalité ? Le moment actuel nous paraît intéressant pour mieux repenser et relativiser les ingrédients qui lestent d'un contenu concret cette forme de limitation des êtres : la dimension sociale, la dimension conceptuelle, la dimension d'expérience. Cette mise en regard de flux de vies humaines et de segments codifiés d'activité ne serait rigoureuse que si on pouvait connaître les conditions aux limites¹ d'adéquation des secondes aux premières. Or les éléments limitants qui pèsent sur le concept de qualification ne sont jamais exactement de cette nature.

YVES SCHWARTZ, professeur de philosophie à l'université de Provence.

1. Au sens mathématique. Si on connaît les conditions aux limites d'une équation différentielle, on peut calculer l'aire de l'intégrale correspondante. Par analogie, ce serait ici l'intelligibilité des accès industriels entrant dans la capacité de l'individu concerné.



Le référentiel de la qualification : des amarres fragilisées

La fréquentation du champ des relations professionnelles donne lieu à un constat sans ambiguïtés à propos de la qualification : dans la mise en regard de contenus d'activité et d'individus spécifiés, il y a actuellement une tendance à la perte de certains repères. Un flou tend à s'instituer aux deux pôles traditionnellement convoqués sur un tel concept : la définition des exigences de ce qu'on appellera avec une réserve croissante les « postes de travail », et la spécification des individus supposés les occuper.

De cela, on a de multiples indices depuis quelques années. La renégociation récente de la grille de la fonction publique (janvier-février 1990) enregistre dans le secteur des agents de l'État un remue-ménage dont portaient déjà témoignage des organismes à statuts intermédiaires, nés souvent de la crise, du chômage, des nécessités de la reconversion et de la requalification. On a vu ainsi se développer, dans un cadre interinstitutionnel (public, territorial, privé), des centres de bilan dont la vocation est de permettre aux personnes en recherche d'emploi d'affronter le marché du travail avec une vision plus claire de leurs propres capacités personnelles et professionnelles. Partis de la préoccupation d'insérer professionnellement des handicapés, un centre de préorientation comme celui de Marseille est en recherche de méthodes et de concepts pour donner sens à une formalisation, à fins d'ajustement, des capacités individuelles et des contenus d'activité requis par les situations de travail en grande transformation.

Que ces organismes soient en plein développement signifie qu'au-delà des circonstances conjoncturelles qui leur ont donné naissance, la notion même de qualification est en train de perdre ses références immédiates. De fait, ces initiatives sont d'autant plus favorisées qu'elles sont en prise sur des préoccupations centrales du champ de l'entreprise. La négociation salariale sur les classifications n'a pas forcément l'aspect spectaculaire des négociations sur une branche entière (comme en 1975 avec l'UIMM), mais elle se développe dans toutes les entreprises confrontées à des réorganisations structurelles, organisationnelles et techniques. Face à une certaine désuétude des descriptifs d'activité, la sphère managériale est en pleine recherche d'outils d'évaluation nouveaux lui permettant d'aborder armée la négociation des hiérarchies et des salaires. Et ces outils concernent tout autant, nous semble-t-il, les requis des emplois que les potentialités des individus. Est-ce à dire que le roi est nu ? On n'en est certes pas là, mais cela tend à signifier que les emplois progressivement réélaborés ne portent plus, inscrit sur leur front, un contenu d'activité suffisamment codifiable par des critères traditionnels, et que cette indétermination tend à faire système avec celle qui concerne l'étendue des capacités liée à un contenu de formation ou d'expérience donné.

La qualification comme élément partiellement régulateur, comme point de référence dans le champ des relations et antagonismes sociaux, paraît donc entrer en crise. Il semble qu'aujourd'hui un certain nombre de dirigeants d'entreprise soient embarrassés pour rendre raison de ce qu'ils payent à leurs salariés, pour lier l'échelle des salaires à un échelonnement précis de contenus d'activité. Cette crise rejoint celle des critères économiques et des indicateurs de gestion : à partir du moment où on cesse d'hypostasier la seule productivité apparente du travail², les exigences du poste cessent de se détailler en prescriptions simples. Dans ces conditions, on voit se multiplier des groupes ou sociétés de consultants qui se proposent de fournir aux entreprises un ensemble d'outils d'évaluation des compétences, une grille leur permettant d'ajuster leur stratégie en fonction d'une meilleure appréciation de leur capital humain. Cela va de pair avec des pratiques en développement comme la gestion prévisionnelle de l'emploi³, des opérations de requalification des personnels d'exécution⁴, ou des tentatives pour anticiper plus ou moins collectivement les fonctions et contenus d'activité d'installations en cours de construction avec les futures équipes qui en auraient la charge⁵.

22

Éducation permanente n° 245/2025-4

Ces stratégies, qui s'opèrent sous la pression des transformations techniques mais aussi sous la contrainte des critères de rentabilité, et donc dans une perspective toujours ambiguë, nourrissent néanmoins l'idée d'une non-adhérence étroite des compétences à une expérience professionnelle donnée. Des thèmes comme l'« auto-évaluation », la polyvalence, la flexibilité, alimentent cette recherche de codifications nouvelles.

Cette marge croissante d'indétermination paraît toucher la zone de qualification traditionnellement reconnue à la maîtrise⁶. L'aspect critique de cette professionnalité à redéfinir manifeste bien le lien équivoque entre définition des qualifications et impératifs hiérarchiques de redistribution des pouvoirs. Mais il est intéressant de voir aussi, au niveau des critères d'embauche des jeunes cadres et ingénieurs, se dénouer partiellement le lien entre poste offert et formation reçue : il est beaucoup plus demandé un niveau, un type de diplôme (« mastère », « DESS »...) qu'une spécialité définie. L'heure est aux « généralistes », aux compétences transversales, à la capacité à gérer globalement une situation. Les nettes inflexions signalées par le glissement de la qualification à la compétence, par la gestion du personnel conçue comme « gestion des ressources humaines », ne larguent pas les amarres avec les points de référence traditionnels d'une problématique de la qualification, mais du « mou » s'est installé dans le dispositif qui donne des conditions favorables pour repenser cet aspect de la codification sociale.

2. Cf. Riboud (1987) et Quin (1985).

3. *L'usine nouvelle*, 16 novembre 1989, p. 83.

4. Dont l'opération 1000 = 1000 de Merlin-Gérin à Grenoble est un exemple engagé déjà depuis quelques années.

5. Cf. Midler (1988) ; Pelegrin et Sagory (1986).

6. Cf. A. d'Iribarne (1989) et, pour le cas de la RATP, P. Rozenblatt (1989).



La dimension « sociale »

Ce qu'on peut lire du mouvement actuel n'était pas absent de l'antérieur ; les inflexions évoquées ont donc une portée générale. Ainsi de la dimension sociale de l'acte de qualifier : par rapport à toute tentation de substantiver à l'excès la qualification dans des caractéristiques individuelles, les conditions actuelles du retravail des qualifications ne laissent aucun doute sur l'exigence portée sur cette forme de codification sociale par des problèmes de gestion/reproduction de pouvoirs économiques : il faut justifier des classifications, des coefficients, une hiérarchie, par où transitent des stratégies économiques et financières. Si la distribution des places perd toute apparence de naturalité dans l'entreprise, le gouvernement de celle-ci devient ingérable, du double point de vue des rémunérations du service et de la légitimation des processus de décision descendants.

De ce point de vue, il apparaît donc bien que les conditions aux limites de la qualification ont quelque chose d'artificiel qui tient à l'insertion forte du flux de développement des capacités humaines dans des milieux socialement contradictoires. Mais pour être socialement opératoire, cette artificialité exige impérieusement la recherche de référents substantiels ou naturels de la qualification, supposés neutres par rapport au champ des relations entre partenaires sociaux. L'éclatement actuel d'un certain référentiel est une situation critique, dangereuse : d'où la quête accélérée de nouvelles évaluations, sans doute beaucoup plus floues et souples, mais supposant des « grilles », des procédures, des indicateurs positifs.

Le même mouvement complexe interpelle parallèlement les salariés : pour leurs organisations, à travers les luttes sur les classifications et les salaires, la classification a été revendiquée comme un garde-fou contre la surexploitation et la sous-rémunération : même projection incontournable d'une certaine artificialité d'ordre social, les antagonismes ayant pour objet le contenu et le niveau de ces codifications. Dans ce contexte, l'affaiblissement des référents est critique aussi pour les organisations : en individualisant l'évaluation des compétences, le management de la ressource humaine paraît lui-même détruire des limites sociales fixées de l'extérieur aux salariés. Mais celles-ci constituent, avec un autre contenu, la protection collective contre l'isolement de l'individu face aux politiques patronales, l'engagement des organisations dans cette voie devient difficilement gérable par elles.

Cet aspect d'artefact de la qualification est confirmé par la variabilité bien connue des répartitions de fonctions, de tâches selon les entreprises. Elles excluent tout maniement réaliste et ossifiant de cette notion.

Inversement, par rapport à toute imputation exclusive de la qualification au champ des relations de pouvoir, de la distanciation sociale, de l'intégration idéologique, du contrôle social⁷, le mouvement actuel nous renvoie aux forces de rappel

7. Cf. notre critique de tels courants dans Schwartz 1988, chapitres 8 à 12.

de la reconsideration de la codification : celle-ci n'est pas une partie de plaisir pour la direction des entreprises, elles s'en passeraient bien si elles le pouvaient. Cette reconsideration renvoie à des contraintes d'ordre industriel, technique, organisationnel, qui reconfigurent des contenus d'activité, des recompositions collectives. La gestion prévisionnelle de l'emploi peut avoir un œil sur la réduction de celui-ci, sur la dérégulation de certaines protections ; elle en a un autre rivé sur l'économie nouvelle ou prévisible des activités salariées. Le tassement des niveaux hiérarchiques, la redéfinition problématique du rôle de la maîtrise fragilisent trop le gouvernement de l'entreprise pour qu'elle y touche gratuitement.

La dimension « expérimentale »

Nous sommes donc renvoyés au système des activités concrètes : celui-ci est bien pour quelque chose dans la formation et dans la définition d'une qualification. Mais de quel poids déterminant, et donc limitant, est-il ?

Que le système des activités concrètes soit formateur est ce qui ressort des investigations et des études sur les apprentissages, l'*« expérience professionnelle*», les savoir-faire, et plus largement sur la dimension de culture liée à l'usage collectif des corps et âmes dans et par l'entreprise. Tous ces termes indiquent que le cadre objectif et matériel de l'activité est l'objet d'une mise à distance, le point de départ d'une interpellation des individus, et que toute forme d'exécution est aussi une appropriation transformatrice de ces conditions objectives. On comprend aisément que ce mouvement continu de distance comblée dans un processus obscur de recomposition est formateur, développe des acquis corporels et intellectuels liés à ce système. Pour ne pas parler des nombreux travaux produits dans notre centre de recherche, rappelons par exemple les apports de Dubar (1980, 1988) sur la dimension culturelle de toute qualification acquise dans l'entreprise, et sur la socialisation professionnelle, ceux d'Yvette Lucas sur le savoir-faire des techniciens de l'aéronautique (1989), ou encore une continuité de travaux sur la distance prise par les collectifs d'opérateurs par rapport aux objectifs prescrits dans la régulation des industries de process (Linhart et de Terssac, 1978, 1984 ; Daniellou, 1986).

Dans quelle mesure cette formation – qui est aussi recomposition – par le milieu d'action imposé aux acteurs fixe-t-elle des conditions aux limites permettant de définir une qualification à partir des formes canoniques d'usage créées par lui ? Pour une part, il est vrai que cette dimension « expérimentale » produit des « régularités » socioprofessionnelles souvent analysées par les sociologues, surtout quand elles font système avec des modes de reproduction de la force de travail. De ce point de vue, ce qu'il y a d'artefact dans la qualification liée à sa seule dimension « sociale » trouve dans la dimension expérimentale un miroir qui fait revenir vers lui une qualification lestée d'une part de réalité : en enserrant l'activité humaine dans des segments d'activité pour stabiliser l'économie des pouvoirs, l'entreprise



génère d'un certain point de vue le produit conforme, surtout si ce processus de segmentation ségrégative peut s'étayer sur l'éducatif et le social en général.

Cet aspect limitant du milieu d'action est sans doute d'autant plus figé qu'il concerne des apprentissages corporels longs et difficiles (exemple : l'artisanat), et d'autant plus mutilant qu'il ne sollicite qu'une gestualité étiquetée et répétitive. Pourtant, le cas précisément des OS constraint à poser autrement l'efficace de l'expérimental : d'une part la littérature⁸ connaît, d'autre part nous avons rencontré⁹ des OS préférant, du point de vue du contenu même de leur activité, leur statut à celui de leurs collègues affectés à des dispositifs plus sophistiqués. Est posée à partir de là la difficulté d'explorer la substance réelle des actes que qualifie soit l'entreprise, soit le sociologue. On notera ici, pour mémoire, l'immense question de la mise en mots de l'expérience industrielle¹⁰, et la reconsideration critique, depuis les années 1970, de l'adéquation des présupposés de l'OST aux situations qu'elle prétendait décrire¹¹. Cette reconsideration conduit à la conclusion suivante : dans la mesure où les prérequis du système objectif d'action sont, dans la théorie d'un régime taylorien, exhaustivement explicités, la qualification réellement mise en œuvre excède en partie ce que presuppose ou impose le système. Ce cas de figure extrême vaut comme raisonnement *a fortiori* : en caractérisant de manière très générale le travail comme un « usage de soi », dans cette ambiguïté aux pondérations multiples entre usage de soi par d'autres et usage de soi par soi¹², nous voulons dire entre autres que le milieu objectif d'action n'institue jamais un commencement absolu : l'aspect « expérimental » de la qualification le déborde toujours, à la fois chronologiquement et en ce qu'il paraît, dans sa durée propre, commander aux acteurs.

Dans les travaux remis par nos interlocuteurs salariés¹³, nous avons été frappés par la diversité humaine d'accès à des emplois codifiés, et par la pérennité opérative de cette diversité dans les fonctionnements individuels et collectifs¹⁴. Mais surtout, ce raisonnement extrapolant en permanence et réciproquement du micro au macro peut conduire à inverser le sens même de la dimension « expérimentale » : que l'on

8. Cf. à propos de l'entreprise Métafram, « Les mutations technologiques, une grande question culturelle », rapport d'O. Lann pour la Fédération nationale Travail et culture, 1986.
9. À Sochaux, une OS de contrôle-retouche trouvant son boulot « assez intéressant » (à cause de la marge de libre-arbitre sur la décision à prendre), un OS soudeur préférant la chaîne (où on peut se parler et s'aider) à la situation de ses collègues de la tôleerie polyvalente ultramoderne.
10. Actes du colloque « Travail et pratiques langagières », CNRS-PIRTTEM, Paris, 25-26 avril 1989. Colloque « Langage et praxis », Montpellier, université Paul Valéry, 24-26 mai 1990. *Langages*, n° 3, mars 1989. Cf. également Schwartz (1988a, chapitres 8, 9, 23) et Faïta (1988, 1989a,b).
11. Dans une foule de contributions, rappelons Oddone (1981), Duraffourg (1980), Daniellou, Laville et Teiger (1983). On mentionnera dans le même sens les expériences de requalification menées dans le passé par la Mission nationale « Nouvelles qualifications »).
12. 1987 et 1988.
13. Dans le cadre de notre enseignement sur le travail (DESS et diplôme d'université) systématiquement organisé depuis 1983 autour d'une procédure d'échanges entre connaissance et expérience. Cf. *L'homme producteur*.
14. Cf. par exemple, E. Slik, « Mutation du travail, gestion des savoir-faire à Saint-Marcel Ferroviaire », mémoire APST, 1988. Voir aussi, sur ce point, Bouffartigue et Godard (1988).

parte des substitutions dans le milieu objectif (les « mutations technologiques »), que l'on suive les transformations de contenus réels d'activité générés, les modifications des aires d'intérêt des acteurs, les exigences éducatives induites pour eux ou pour leur lignée, les perturbations et recompositions dans les liens collectifs du travail, la mise en cause des lignées hiérarchiques..., au bout du compte, toute substitution objective supposée initialiser le processus de la qualification peut paraître produite, contrainte, rendue possible par la substance diversifiée de la qualification existante dans l'entreprise comme dans le champ social global, tout autant que fondatrice d'une nouvelle¹⁵.

Au niveau micro, nous avons cru mettre en évidence, dans le trafic marchandise de la SNCF, le retravail de procédures apparemment en rupture, liées à l'informatisation des gestions de priorités, à partir du travail immémorial de réélaboration des liens collectifs pour l'exécution des tâches du triage par les cheminots¹⁶. Sur ce point, l'aspect autocritique du rapport Riboud est confirmé par de multiples cas rapportés dans la presse où le départ d'anciens, d'autant plus allègrement consenti que leur qualification « expérimentale » n'avait apparemment plus de pertinence dans un milieu de « nouvelles technologies », tourne à la catastrophe, au rappel précipité des savoir-faire « historiques », illustrant le rapport infiniment complexe des qualifications réelles aux dispositifs objectifs, excluant toute hypothèse de « table rase ».

Cette remarque conduirait donc à dépasser l'antinomie de la qualification du poste et de celle des individus : l'actuel infléchissement sur la « compétence », hautement significatif des modifications des situations de travail, fait également apparaître une vérité d'ordre général. Le système préétabli et codifié des actes, ce que nous nommons le « registre 1 », dont nous dirons seulement ici qu'il a cette particularité de pouvoir se cristalliser en concepts, articulant en une inextricable équivocité la vertu formalisante tendue à partir de l'usage scientifique du langage et ce qui enregistre dans le codage la dimension des rapports sociaux, ce registre 1 ne peut satisfaire pleinement aux exigences des conditions aux limites, puisqu'on peut aussi bien inverser les points de vue et faire de l'expérience sociale et humaine accumulée et historiquement constituée les conditions aux limites du registre 1.

La dimension « conceptuelle »

La prise en compte de la compétence est-elle le rejet d'une définition étroite de la qualification à partir des caractéristiques du poste de travail pour mieux renvoyer au troisième type possible de conditions aux limites : la formation, le diplôme, et donc les niveaux de maîtrise conceptuelle de la situation de travail ?

15. Voir un cas concret de cette apparence aporie à propos de la question : « Le travail du bâtiment s'intellectualise-t-il ? » (Schwartz, 1990).

16. *Pour passer le triage au crible*, 1988.



Dans un premier temps, notre réponse sera nettement positive : oui, la qualification, dans son étendue et dans ses limites, est largement fonction du registre des concepts et procédures maîtrisés. Quel que soit son mode d'acquisition (formation initiale, formations continues de toutes sortes, auto-acquisition), cette maîtrise entre comme élément de poids dans tout usage professionnel de la notion de qualification. Mais elle en est partie prenante comme est pertinent le registre 1 dans les situations de travail : de façon incontournable mais inassignable. Dans les industries de process, les opérateurs souffrent de ne pas maîtriser intellectuellement le sournois ballet des fusions, réactions, séparations de phases, sublimations..., qui s'opère dans les antres de leurs installations. Cette inculture conceptuelle spécifiée argumente pour leur infériorité hiérarchique, obscurcit la substance de leur « métier » ; elle limite aussi leur dialogue avec les ingénieurs, notamment sur la conception du process, elle nourrit leur inquiétude, voire leur angoisse, à gérer pour une part en aveugle les silencieux accouplements qui s'opèrent dans les réacteurs¹⁷ : aucun doute ici que l'inculture est limite, la qualification liée aux connaissances abstraites.

Mais on rappelait plus haut l'énorme importance des repères collectifs, des savoirs d'équipe élaborés dans l'autonomie des quarts sans lesquels rien ne fonctionnerait¹⁸, échappant à la culture des ingénieurs, définissant de fait une inculture, une non-qualification spécifiée de ces derniers. La qualification ne peut donc se réduire à une mise en œuvre de concepts formalisés dans des séquences de formation, elles-mêmes agencées en fonction de grands types de systèmes préétablis d'action¹⁹ : toute situation de travail voit se croiser avec le registre 1 cette gestion de l'historique de la situation considérée, ce cumul des singularités de tous ordres (matérielles, humaines), cet axe de l'expérience, de l'histoire, des normes recréées et recentrées autour des acteurs, que nous appelons le registre 2. Si travailler est toujours dans quelque mesure une dialectique qui joue entre ces deux registres et en recrée constamment les contenus, le poids de la dimension conceptuelle formalisée est dans cette dialectique toujours ambigu, jamais unilatéral. En fonction de la nature des situations de travail, des individus et de leurs fonctions, l'impact, le contenu relatif, et par conséquent le poids en qualification de la maîtrise conceptuelle est indéfiniment variable, et ne peut être apprécié pour l'essentiel que par une démarche clinique.

Par contre, cette dimension de la qualification qui tient au second registre n'est pas pour autant absence de concepts : ce sont plutôt des savoirs en attente de reconnaissance conceptuelle, des concepts que nous avons nommés « inchoatifs » ou autrement baptisés « torpides »²⁰, échappant à toute qualification définie par un

17. Cf. Wisner (1987), Daniellou et Dejours (1985), Montredon (1986).

18. Cf. *L'homme producteur*, p. 229.

19. Il est toujours partiellement insatisfaisant de remonter d'un registre 1 aux contenus de la formation correspondants à mettre en place. Ce fut un des points du débat sur l'intellectualisation du travail évoqué note 15.

20. G. Canguilhem, dans *Expérience et connaissance du travail*.

niveau de formation ou de diplôme²¹. De ce fait, la formation et la culture sont donc, par les deux entrées, des conditions déterminantes de la qualification ; mais pas des conditions « aux limites » parce que nul ne sera jamais en état de déterminer les frontières de leur pertinence et leur itinéraire d'acquisition pour une situation de travail donnée.

De la qualification à la compétence, l'individuel et le collectif

Les transformations actuelles font également ressortir l'inadéquation partielle de l'imputation à un individu du terme de qualification professionnelle. Si toute activité de travail suppose à quelque degré – et celui-ci peut être imperceptible – une articulation aléatoire entre les deux registres, nul n'est en mesure de dominer à lui seul tous les éléments pertinents de la situation. Néanmoins, dans un système très segmenté, taylorisé, les attributions individuelles sont impérieusement circonscrites : c'est clandestinement, dans un rapport ambigu aux pouvoirs hiérarchiques, pour rendre vivable la situation plus que pour assurer la production, que les collectifs reconfigurent les normes prescrites²² ; c'est donc clandestinement qu'ils répondent collectivement aux exigences de la situation.

Le déclin du travail immédiat, le découplément progressif l'un par rapport à l'autre (inégal selon les secteurs) des moyens et des actes du travail, la production – et donc la gestion – par flux tendus avec tendance au décloisonnement des unités (services, ateliers...), la prise de décision dépendante de la multiplicité et de la fiabilité des saisies d'information à travers les réseaux informatisés²³, font du repérage, de la communication, de la synthèse pertinente d'informations pertinentes²⁴ un élément-clé de la productivité d'ensemble. Même si c'est tendanciel et s'il y a des contre-tendances, les actes de travail supposent davantage des décisions issues d'une mise en confrontation au sein d'un même collectif d'éléments tenant aux programmes formalisés, aux procédures abstraites, et des éléments tenant à l'historique particulier de chaque configuration. À la Direction opérationnelle du triage, le va-et-vient est constant pour les mêmes hommes entre les codes et les transactions informatiques, et les prises d'information interprétatives sur les aléas, habitudes et procédures, liés au chantier particulier et à ses hommes²⁵. Le terme de compétence

21. Voir le thème du court-circuit développé par la Mission Nouvelles qualifications.

22. Cf. par exemple Oddone (1981) ; Daniellou, Duraffour et Guérin (1982) ; Bartoli *et al.* (1984) ; Bartoli et Cochet (1988) ; Schwartz (1988).

23. Sur ces points, voir par exemple Schwartz (1988b) ; Iribarne (1989) ; Bounine et Suzuki (1989) ; Colin et Paché, (1988).

24. Si l'exhaustivité et la fiabilité des informations transmises peuvent être un élément déterminant pour la qualité des décisions, la saturation d'un système en informations non préalablement triées peut conduire à un engorgement engendrant leur inutilisation. Cf. Pelegrin et Sagory (1986) ; Keyser (1989).

25. Cf. aussi *Les caprices du flux* (1989) et, pour le travail de chantier dans le bâtiment, Trinquet (1987).



qui enregistre cette ouverture du champ de culture pertinente est beaucoup mieux adapté à la qualification des équipes, comme synthèse de qualifications plus ou moins tendanciellement orientées sur tel aspect des registres 1 ou 2. Peut-on concevoir aujourd’hui des équipes efficaces sans la coopération – toujours problématique – de jeunes diplômés et d’hommes de terrain²⁶ ?

En même temps, cet infléchissement vers la compétence renvoie beaucoup plus l’individu à lui-même, et accroît une certaine distance entre qualification et maîtrise d’un domaine de connaissance ou d’expérience préexistant. L’actualité fait mieux voir en quoi la qualification est indissociablement appropriation d’un champ de connaissance assignable, et inassignable disposition à normer son milieu d’action.

Nous ne croyons pas fondamentalement original de constater une dérive progressive du terme « travailler » vers le terme « gérer ». Mais l’important est de noter d’abord que cet infléchissement développe, et non inaugure, un espace de micro-convocations à choisir, déjà présent dans les situations antérieures ; et surtout que gérer implique ici une superposition, ou une négociation, ou une surdétermination de gestions de divers ordres : la professionnalité d’antan n’est pas congédiée, qui tient à la spécificité de la branche, de l’entreprise, même si son mode d’efficacité s’intègre davantage dans l’anticipation, le contrôle, la maintenance, la surveillance, l’organisation... La gestion au sens économique y occupe davantage de place dans la mesure où les décisions à prendre ont à être confrontées de plus en plus étroitement aux stratégies, critères, tableaux de bord, ratios de productivité, à intégrer, à partager ou à faire partager ; mais ce dernier point souligne l’ampleur d’une gestion subjective de l’usage de soi dans les situations de travail, dans la mesure où la parc de neutralité par rapport aux stratégies économiques dominances dans l’entreprise tend, dans cet usage, à se réduire problématiquement²⁷.

Nous résumerions ce point en constatant que le glissement de la qualification vers la compétence est pour une part significatif des « mutations » actuelles ; que ce flou porté sur le référentiel de la qualification renvoie aussi aux combinaisons complexes de savoirs formels et d’acquis d’expérience requis par des actes de travail efficaces ; que l’individu n’est pourtant pas mis hors-jeu de cet acte de codification sociale, bien au contraire, mais que sa « qualification » révèle ici sa nature biface.

Si l’on se hasardait à définir cette qualification individuelle comme la capacité à mettre en dialectique continue registre 1 et registre 2, la diversité des formes, des contenus, des modalités de cette dialectique serait extrêmement large, y compris pour une même situation clinique. C’est retrouver là l’évidence qu’il y a de multiples manières d’être qualifié pour une même branche ou un même cas de

26. Cf. Quin (1985).

27. Cf. Schwartz (1988c) et la notion de « transaction salariale » chez Dubar (1988).

figure. Mais dans la mesure où la compétence inclut cette gestion surdéterminée contraignant chacun à des choix, implicites ou explicites, de soi-même et des autres, la qualification n'est pas indépendante des normes et des valeurs au nom desquelles chaque individu hiérarchise les actes et les investissements de sa vie²⁸. Les modalités de mise (ou de non-mise) en dialectique des deux registres est déjà dans l'entreprise gérée au nom de certaines normes ou valeurs ; la forme de participation des individus et des collectifs à ce processus les interpelle donc dans leurs choix essentiels : il peut y avoir des « réserves » de qualification inemployées, des retraits, des croissances, des cycles de qualifications selon les âges, les circonstances politiques et sociales globales, qui tiennent non pas à quelque donnée objective mais à ce débat de tout être qui travaille avec son milieu d'action.

*
* * *

Dimension sociale, dimension expérimentale, dimension conceptuelle donnent à l'acte social de codification qu'est la qualification professionnelle des éléments référentiels indiscutables. Mais on ne saurait y trouver des conditions aux limites, chaque dimension étant incapable de définir les siennes propres et appelant à un certain moment l'autre comme un miroir pour transformer en nature ce qu'il y a d'artefact en elle.

Cette incitation à la réserve à l'égard de tout usage exagérément réaliste de la qualification n'est pas seulement l'expression d'un point de vue philosophique, qu'on nous a demandé de jouer dans cette réflexion collective ; elle est surtout issue d'une véritable expérience sociale sur la longue durée au cours de laquelle un effort a été fait pour agencer, au prix d'innombrables difficultés, un double système de forces de rappel, du concept pour l'expérience sociale du travail, et de l'expérience pour la connaissance universitaire du travail. Un des effets majeurs est de nous rendre désormais fort réservés quant à la fixation de limites sociales (tout concept et notamment celui de qualification en est une) indépendamment de la mise en œuvre de moyens permettant à ceux qui en sont l'objet de tester jusqu'où ils peuvent – ou ne peuvent pas – les dépasser.

L'hypothèse que nous proposons donc au débat est que la valeur ajoutée de la codification savante ne peut être qu'une production simultanée et collective de ceux que l'on qualifie et de ceux qui ont vocation à qualifier. ◆

28. Cf. le concept de « compétence professionnelle élargie » (Oddone, 1984 ; Schwartz, 1988).



Bibliographie

- BARTOLI, M. *et al.* 1984. *Le travail des ouvrières de l'habillement. Conditions de travail et qualification.* CCEO CGT.
- BARTOLI, M. ; COCHET, F. 1988. *L'automatisation dans les industries de l'habillement.* Rapport pour le MRT.
- BOUFFARTIGUE, P. ; GODARD, F. 1988. *D'une génération ouvrière à l'autre.* Paris, Syros.
- BOUNINE, J. ; SUZAKI, K. 1989. *Produire juste à temps.* Paris, Masson.
- COLIN, J. ; PACHÉ, G. 1988. *La logistique de distribution.* Paris, Chocard.
- DANIELLOU, F. 1986. *L'opérateur, la vanne, l'écran.* Paris, ANACT.
- DANIELLOU, F. ; DURAFFOURG, J. ; GUÉRIN, F. 1982. « Automatiser : quelle place pour le travail humain ? ». *Le nouvel automatisme.* Septembre.
- DANIELLOU, F. ; LAVILLE, A. ; TEIGER, C. 1983. « Fiction et réalité du travail ouvrier ». *Cahiers français.* N° 209.
- DUBAR, C. 1980. *Formation permanente et contradictions sociales.* Paris, Éditions sociales.
- DUBAR, C. 1988. *Les relations emploi-travail-formation comme processus de socialisation professionnelle et formes de transaction salariale.* Université Lille 1, LASTREE-CNRS.
- DURAFFOURG, J. 1980. « Travailler autrement pour vivre autrement ». *Issues.* N° 6.
- FAITA, D. 1988. « Paroles de techniciens ». *TIP.* Vol. 4 n° 1.
- FAITA, D. 1989a. « Mondes du travail et pratiques langagières ». *Langages.* N° 93.
- IRIBARNE, A. d' 1989. « La compétitivité, défi social et enjeu économique ». *Revue de l'IRES.* N° 1.
- KEYSER, V. de. 1989. « L'erreur humaine ». *La recherche.* N° 216.
- LINHART, R. 1978. « Procès de travail et division de la classe ouvrière ». *La division du travail.* Paris, Galilée.
- LUCAS, Y. 1989. *Le vol du savoir : techniciens de l'aéronautique et évolutions technologiques.* Lille, Presses universitaires.
- MIDLER, C. 1988. *La gestion des projets d'automatisation : orientations actuelles dans l'industrie automobile.* AFCET.
- MONTREDON, R. 1986. « Opérateur de process : l'article indéfini ». *TIP.* Vol. 4, n° 1.
- ODDOME, I. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière.* Paris, Éditions sociales.
- ODDOME, I. 1984. « La compétence professionnelle élargie ». *Société française.* N° 10.
- PELEGRI, B. ; SAGORY, P. 1986. « Questions de point de vue ». *TIP.* Vol. 4, n° 1.
- QUIN, C. 1985. *Mêlez-vous de vos affaires.* Paris, Jean-Claude Lattès.
- RIBOUD, A. 1987. *Modernisation mode d'emploi.* Paris, 10/18.
- ROZENBLATT, P. 1989. *L'évolution de la maîtrise d'encadrement des secteurs de maintenance de la RATP.* GIP Mutations industrielles.
- SCHWARTZ, Y. 1987. « Travail et usage de soi ». *Je, sur l'individualité.* Paris, Éditions sociales.
- SCHWARTZ, Y. 1988a. *Expérience et connaissance du travail.* Paris, Éditions sociales.



- SCHWARTZ, Y. 1988b. « L'avenir du travail ». *Société française*. N° 27.
- SCHWARTZ, Y. 1988c. « Travailler, gérer ». *Société française*. N° 27.
- SCHWARTZ, Y. 1989. « C'est compliqué. Activité symbolique et activité industrieuse ». *Langages*. N° 93.
- SCHWARTZ, Y. 1990. « Qu'est-ce qui change dans le travail ? ». *Les rendez-vous d'Émergences*. Février.
- SCHWARTZ, Y. ; FAITA, D. (dir. publ.). 1985. *L'homme producteur. Autour des mutations du travail et des savoirs*. Paris, Éditions sociales.
- TERSSAC, G. de. 1978. « La régulation opérée par les ouvriers dans les industries en processus continu ». *La division du travail*. Paris, Galilée.
- TERSSAC, G. de ; Coriat, B. 1984. « Micro-électronique et travail ouvrier dans les industries de process ». *Sociologie du travail*. N° 4.
- TOURAINE, A. 1962. « L'organisation professionnelle de l'entreprise ». *Traité de sociologie du travail*. Paris, Armand Colin, 3^e édition.
- TRINQUET, P. 1987. *Du travail en détail au détail du travail*. Université de Provence, maîtrise de sociologie.
- WISNER, A. 1987. *Le travailleur face aux systèmes complexes et dangereux*. Paris, CNAM.
- WISNER, A. ; DANIELLOU, F. ; DEJOURS, C. 1985. *Incertitude et anxiété dans les industries de process continu*. Paris, CNAM.

Pour une écologie du concept de compétence

Pierre Gillet

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 33 À 43
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0033

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-33?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Pour une écologie du concept de compétence

Éducation permanente, n° 135, 1998.

Le pamphlet de Sokal et Bricmont (1997) vient d'attirer l'attention volatile de l'opinion sur les artifices stylistiques, sinon sophistiques, des écrivains français en l'occurrence dits « postmodernes », qui exploiteraient les concepts scientifiques à des fins d'éblouissement et de faire valoir érudit : abus de confiance, détournement de sens, incomptence. Je verrais bien, après lecture du livre, les auteurs pris à leur tour sous le feu de quelques questions vives : concourent-ils, entre autres, à clarifier les rapports entre sciences humaines et sciences de la nature par ces notes à l'encre rouge dans les marges des écrits ? Ou à instaurer un interdit autour d'un domaine réservé ? Devons-nous censurer Le Boterf (1994) pour avoir associé « compétence » à « attracteur étrange » ? Au-delà d'un débat mal ouvert se posent cependant de bonnes questions, et justement à propos de ce concept de compétence. À partir de quand l'importation d'un concept relevant d'une discipline à l'intérieur d'une autre devient-elle illégitime ? Quelles sont les limites et quels sont les dangers de la métaphore ? Comment éviter que la séduction d'une homonymie du signifiant « compétence » ne conduise à assimiler les concepts signifiés ? Telles sont les questions que j'aimerais traiter, avec l'arrière-pensée de montrer qu'un concept tire sa signification de son application à un domaine de pensée, dans un domaine de pensée ; ce qui revient à s'opposer à la représentation d'un concept qui descendrait tout armé de l'empyrée d'une discipline prestigieuse pour illuminer les ténèbres où se débattent les gens de la formation. J'aimerais argumenter que, concepteurs de formation, formateurs, pédagogues ou didacticiens, nous n'avons pas besoin de la légitimation de la psycholinguistique ou de la psychologie pour développer notre conception de la compétence, étant donné que nous lui donnons une signification dans un domaine spécifique où elle fonctionne avec cohérence. En d'autres termes, je voudrais défendre l'autonomie d'un langage de la formation.

PIERRE GILLET, chercheur au Centres d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC).

Pour ce faire, je procéderai à une courte analyse sémantique des divers sens de compétence – juridique, professionnel, psycholinguistique – pour faire valoir l'indépendance des deux premiers par rapport au troisième. Cela me conduira à tenter de mettre en évidence comment les circonstances historiques qui font passer de la « qualification » à la « compétence » et du « comportement » à la « compétence » sont venues influencer nos conceptions et les troubler. Dans une seconde partie, j'essaierai, en m'inspirant d'une réflexion ancienne, de spécifier les domaines du langage courant, du langage scientifique et du langage-outil auquel je propose de rattacher le concept de compétence. Enfin, dans une troisième partie, je m'efforcerai de proposer une conception de la compétence comme concept-outil ayant son application en formation, autonome et distincte de son usage en psycholinguistique et en psychologie au prix d'une ascèse de la pensée.

La question sémantique

■ Une triple acceptation

34

EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4

- *Deux sens usuels*

Ce n'est point le propos ici d'engager une exégèse fine des acceptations du terme de compétence. On pourrait se reporter, pour ce faire, au *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1994) ; le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, « encyclopédique » pourtant, ne lui consacre qu'une colonne, signée de M. Huteau, qui ne s'attache qu'à sa signification en psychologie. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, de J. Houssaye (1993) cite une quinzaine de références. Aubret *et al.* consacrent le chapitre premier de leur ouvrage *Savoir et pouvoir* (1993) à l'étude de la notion sous son double aspect social et scientifique. Le livre de Le Boterf, *De la compétence* (1994), s'ouvre sur une analyse des diverses significations du terme, qui met en évidence l'interférence entre les influences de la science linguistique et les usages du monde des professions de la formation.

En fait, on ne risque guère de faire violence en distinguant fortement deux ordres d'acceptation : l'un d'origine sociale, commune, usuelle – et c'est avec cette signification qu'il est entré en formation –, l'autre d'origine savante, particulièrement psycholinguistique et psychologique d'inspiration anglo-saxonne, venue, dans un second temps, renforcer la première par contamination.

La première acceptation, commune, se subdivise à son tour pour recouvrir deux notions proches, l'une procédant de l'autre.

D'abord, compétence – dérivant de *competere*, revenir à, et de *competentia* (Bloch et Wartburg, 1960) – est un terme juridique s'appliquant aux attributions d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, de traiter d'une catégorie d'affaires.



De cette acception première découle celle, seconde, qui s'applique à la maîtrise acquise par un individu dans un domaine d'activités, notamment professionnelles, lui donnant le droit de porter un jugement sur ce qui y est produit, ou s'y produit. Il peut être intéressant de souligner le lien entre la légitimité par délégation, légale, institutionnelle, et l'autorité, émanant de la maîtrise d'un savoir-faire que l'on retrouve, par exemple, dans l'idée de référentiel de compétences, document qui fait fonction juridique dans le cadre de l'évaluation et des examens, et qui, en même temps, définit les termes d'une excellence professionnelle. La sémantique de la compétence est traversée par cette double influence.

• *Importation*

Mais alors que les deux premières sont nées d'une évolution interne à la langue française, la troisième est d'acclimatation récente (Rey, 1993). Tous les acteurs s'accordent pour imputer à Chomsky (1971) l'invention du terme comme opposable à performance, relayant la distinction « saussurienne » de langue-parole : la compétence linguistique est un système de règles intérieurisé par un individu, lui permettant de comprendre et d'émettre dans une langue une infinité d'énoncés acceptables. La performance actualise, dans une situation particulière de communication, la compétence du sujet. Chomsky était tombé là sur un des invariants majeurs de toute science humaine, et aussi de la situation éducative en tant que telle : l'inférence de l'extérieur vers l'intérieur, du visible à l'invisible, et surtout la perception d'un virtuel, d'un possible, et l'effectif, le réalisé et le réalisable ou à réaliser. D'où le succès relancé du terme en formation. Nous y reviendrons.

35

n° 245/2025-4

EDUCATION PERMANENTE

• *Double relance*

De la qualification à la compétence

Car il s'agit d'une « relance ». À la fin des années 1970 et au début des années 1980, l'émergence du terme de compétence dans le champ de la formation coïncide avec un changement de regard sur le travail de l'ouvrier. La littérature sociologique étudiait, presque exclusivement « les postes de travail et les tâches qu'il requérait ». C'est l'époque des « qualifications » (Aubret *et al.*, 1993 ; Courpasson et Livian, 1991). Ce fut, en formation professionnelle, celle des unités capitalisables initiée par B. Schwartz dès la fin des années 1960.

Aux États-Unis, la *task analysis*, l'analyse de tâche, procède à partir des activités répertoriées d'une profession pour en déterminer les objectifs de la formation : les regroupements d'activités prennent alors le nom de « capacité », en anglais *abilities*. À partir des années 1980, on s'intéresse, du fait des modifications qu'entraîne l'automatisation, davantage aux connaissances en œuvre dans le travail : « On étudie les savoirs, savoir-faire, les compétences des ouvriers » (Aubret *et al.*, 1993). Ce n'est donc pas tout à fait par hasard que le terme de compétence et celui, voisin, de capacité font irruption dans les référentiels de l'enseignement technologique.

logique français, court et long, après un cheminement plus discret dans les centres de formation d'apprentis et les formations d'adultes.

Des comportements à la compétence

Il faut prendre en considération une autre tendance qui s'est exercée dès les années 1960 et qui procède de la pédagogie par objectif sous influence behavioriste, dans le domaine d'études de l'apprentissage : elle émane du sentiment des insuffisances du comportementalisme : le « être capable de », formule propitiatrice d'énoncé d'objectif, suscite inévitablement une interrogation sur la capacité sous-jacente, intérieure ou intérieurisée, qui rendrait compte des comportements visibles, et qui « unifierait » – donnerait du sens – à des regroupements comportementaux. D'où l'entreprise taxonomique dont Bloom (1956) fut le précurseur, cherchant à mettre en correspondance des comportements observables avec des capacités internes hiérarchisées, latentes, potentielles, en l'état. Gagné (1976), toujours dans une perspective taxonomique, offre une ouverture à cette complexité, sur laquelle échoue le behaviorisme théorique, avec la catégorie « résolution de problème » tout en maintenant l'apprentissage à l'intérieur d'un modèle cybernétique très mécaniste.

En Europe, ces influences sont très repérables chez Hainaut (1980) qui édifie une taxonomie des démarches intellectuelles. Mais les démarches ainsi identifiées perdent tout ancrage à des situations spécifiques et risquent de se volatiliser dans l'abstraction nominaliste. Si l'on cherche les origines de la contribution européenne au terme de compétence, on en trouverait les prémisses dans celui de structure, chez Piaget, et dans son hypothèse méthodologique d'une correspondance de celle-ci à des activités, des actions repérables dans le cadre expérimental. Toujours est-il que le concept de compétence tel qu'il émerge dans le domaine de la formation au début de la décennie 1980 se présente avec cette double caractéristique : il y a, d'abord, hypothèse d'une correspondance entre des productions et des actions efficaces externes et une organisation interne de connaissances intégrées (1) ; ensuite, cette organisation est opératoire en situation (2). Rapportons ce qu'en écrivait Hameline en 1978 : « Savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate (2) à partir d'un répertoire de gestes disponibles (1) ». Si je fais référence à des souvenirs personnels, c'est en 1979 que, au CEPEC, nous établissons, selon ces critères, la différence entre compétence et capacité (Parisot dans Gillet, 1991).

• Faire scientifique ?

L'importation du concept de compétence en formation ne résulte donc ni d'un caprice de mode ni d'une volonté d'annexion, mais au contraire d'une évolution où se mêlent des influences diverses qui, pour théoriques que soient les écrits qu'elle suscite ou dont elle procède, se développent à proximité de l'action de formation, dans un contexte pragmatique.



Le mot de compétence se prête bien, quand se développe un effort de rationalisation, parce qu’usuel et usité en ce sens, au traitement des formations professionnelles ; ensuite, il recoupe une constance de toute pratique de formation et d’éducation qui implique inférence de l’extérieur vers l’intérieur, de l’observable observé au potentiel inobservé, ici, dans la conjoncture historique d’un changement de regard sur le travail et l’apprentissage humains (sur quoi échoue le behaviorisme). Est-il alors nécessaire de revendiquer une légitimité en voulant imposer comme « scientifique » l’usage que nous faisons, dans la conception et la réalisation des actions de formation, du concept de compétence ? Tenter de répondre oblige à porter le débat sur un autre plan.

Clarifier

■ Faire scientifique ?

Posons d’abord que l’utilisation en formation du terme de compétence ne tire nécessairement avec elle ni la conceptualisation ni la pratique de Chomsky, ni les prolongements qu’elles ont pu susciter en psychologie et qui semblent d’ailleurs avoir tourné court (Gréco, *Encyclopédia universalis*, 1992). P. Bronckart présente les psychologues comme des « consommateurs déçus ». Il serait donc doublement dangereux de vouloir faire « scientifique » à tout prix. D’ailleurs, « un savoir peur être rigoureux sans pour autant être scientifique » (Charlot, 1995).

Ce qui se trouve ici intervenir, c’est la question fondamentale de l’autonomie d’un langage de la formation, qui se constitue comme tel, souvent en fonction d’une conjoncture, et qui tirerait sa légitimité non de sa référence à une science canonique mais de son adéquation à son ordre propre.

Catégories de l'action	Acteurs	Situation	Propositions	Niveau de langage
Pratique du changement	Praticiens Chercheurs	Expérimentation en situation concrète	Concepts opératoires Lignes d’action « efficacité »	Langue-outil
Recherche scientifique pure	Chercheurs en disciplines fondamentales	Expérimentation systématique en laboratoire	Théories Modèles Concepts « Totalisation »	Langue théorique
Réflexion sur la pratique	Praticien proactif	Situation concrète Innovation	Théorisation de pratiques	
Pratique courante Routine	Praticien réactif	Situation concrète		Langue objet

Tableau 1. Niveaux de langage.

■ Trois niveaux de langue

Le tableau ci-dessus, qui ne prétend en rien relever de la linguistique savante, schématise une réflexion que m'avait inspirée la lecture d'un ouvrage de Lussato (1977). Cet auteur distinguait trois niveaux de langage pratiqués dans l'entreprise.

C. Delorme (1982) l'a repris dans l'argumentation d'un chapitre de son ouvrage en faveur d'un langage de la formation. Ce qui se révèle fondamental, c'est qu'entre le chargé d'affaires au quotidien et celui de la recherche, la différence de situation impose des modulations de la pensée et donc la spécification d'un langage.

Le « langage objet » est celui de l'expédition des affaires courantes, dans un code convenu entre acteur et agent ; il est aux risques et périls de la routine.

Le « langage théorique » est celui des chercheurs et des scientifiques. Il a cours dans les laboratoires, les centres de recherche, les universités. C'est aussi celui des enseignements. Il s'ordonne aux contraintes de la conceptualisation univoque et de la modélisation.

Dans les situations où les théories savantes et les contraintes de l'action superposent leurs exigences, se développe un « langage outil ». On ne peut le classer « entre » : il est d'une autre nature, il émerge des pratiques, divergentes, innovantes, donc les acteurs tentent la rationalisation (Gillet, 1987). Le concept de compétence a été l'objet d'une élaboration de la part de praticiens chercheurs, de spécialistes en ingénierie, et cela dans un contexte opératoire qui range leur effort dans le domaine des praxéologies (Gillet, 1987 ; Ardoino, 1993).

■ Clarification épistémologique, ambiguïté sociale

Le langage objet n'est certes pas « faux », mais il est globalisant, indifférencié, souvent purement dénotatif, voire redondant, pauvre donc en informations. Par ailleurs, théoriser une pratique ne se ramène pas à un démarquage de procédures scientifiques ni à l'importation pure et simple de concepts. On est dans un espace épistémologique, celui de la praxéologie, comme savoir de l'action et du travail humain, d'où le langage outil.

L'ambiguïté du terme de compétence vient de ce qu'il renvoie aux trois niveaux de langage. Il fait partie du langage objet et du langage théorique des sciences psycholinguistiques et psychologiques. Mais c'est comme outil qu'il développe son emprise dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il s'est imposé dans les programmes scolaires français de l'enseignement technologique, général, élémentaire ; il étend son influence dans l'approche par compétence dans les programmes québécois ; il vient d'inspirer la réforme des programmes en Belgique. C'est bien, selon l'expression de Romainville, une « irrésistible ascension » (1996). C'est au cours de ce déploiement que le concept se dégage de ses approximations,



évinçant ses rivaux (capacité, habileté...) et l'encombrante trilogie savoir, savoir-faire, savoir-être, se démarquant par rapport à des concepts comme aptitude ou attitude, hiérarchisant et organisant autour de lui le réseau conceptuel du domaine où il est opérant : connaissance, comportement, indicateur. C'est au cours de ce déploiement que le concept se stabilise en un consensus qui porte sur trois traits : d'abord, une compétence évoque un ensemble, un système, un réseau de connaissances, de savoirs ; ensuite, elle est orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire ; enfin, elle est opératoire en situation, c'est-à-dire ordonnée au traitement de situations problèmes (Gillet, 1991).

Tel quel, ce concept-outil permet d'analyser métiers et professions, d'élaborer des programmes, d'évaluer des acquisitions ; c'est un outil d'aide à la conception ; il fonctionne à l'aise dans le champ praxéologique.

Pourquoi cette irrésistible ascension ?

■ Un invariant éducationnel

On pourrait s'interroger sur les multiples raisons d'un tel développement. Je voudrais en souligner une, déjà évoquée : il s'agit de l'affinité que le couple compétence-performance présente avec l'invariant qui constitue la donne de toute situation éducative ; elle en est le ressort. Je vais nommer la tension dynamique entre le potentiel interne pressenti chez le sujet de l'éducation, et ce qui doit, ou peut, ou devrait, ou pourrait, en être actualisé, dans des résultats, des productions extérieures observables. Cette tension est au cœur de l'acte éducatif ; mieux, elle en est le cœur, qu'on l'envisage à la manière kantienne, qui assigne à l'éducation la finalité de conduire chacun à la perfection dont il est capable, ou à la manière durkheimienne, pour qui elle doit susciter et développer des états réclamés par la société. La compétence s'inscrirait du côté du potentiel, du virtuel, de ce qui pourrait advenir, et la performance de ce qui est déjà réalisé. Enre les deux, il y a une médiation... Le Maître ? Ce qui explique la séduction que l'importation du concept psycholinguistique peut exercer sur les formateurs d'enseignants.

■ Un contexte

Ce redéploiement pourrait aussi s'expliquer par l'affinité du concept avec les préoccupations actuelles en éducation et en formation. Il serait révélateur d'une évolution des mentalités pédagogiques, évolution lente qui aboutit à un « recenrage » sur l'étudiant ou sur le sujet en formation, valorise l'aspect « opérationnel » des connaissances et tend vers une formation intégrée du « savoir-faire » et du « savoir réfléchir » (Romainville, 1996).



■ Les deux versants : interne, externe

Mais alors, ce concept de compétence que nous renvoyons au potentiel, au virtuel (où certains ne voient plus que stratégie), nous le définissons pourtant, et lorsque nous organisons une formation, nous donnons des contenus à des compétences. Contradiction ? Peut-être faut-il alors admettre que le concept se développe sur deux versants : un versant orienté vers l'intérieur de l'individu ; c'est celui de ses potentialités, de celles de l'organisation interne ; celui où la psychologie cognitive constitue son domaine de recherche. L'enseignant, le formateur devant leur classe ou leur groupe « font avec » ; quand un concepteur de formation, un formateur, un didacticien formulent une compétence dans leur domaine, ils ne prétendent pas viser une compétence « psychologique ». On ne risque certes rien à avancer que la compétence ainsi décrite, définie, dans un référentiel par exemple, mobilise en fait un ensemble de « compétences psychologiques », diversement emboîtées, hiérarchisées, en fonction de l'histoire cognitive de chacun. (À condition que cette hypothèse de « compétence psychologique » ait quelque consistance, soit susceptible de modélisation, alors que l'on peut tout aussi bien affirmer qu'une compétence de ce rang serait très individuelle, de contour mal arrêté, labile). Nous nous perdrons dans un nominalisme irréaliste si nous essayions de superposer des compétences définies dans un cadre praxéologique avec des compétences relevant de la science psychologique. De celles-ci nous n'avons rien à dire.

Compétence : un concept praxéologique

Le versant praxéologique est plus clair, plus objectif. D'abord, quand on parle de compétence, sur ce versant, on se situe en référence à une classe de situations, de problèmes. On évoque alors les connaissances organisées pour s'appliquer à leur traitement. Il s'agit donc d'une formalisation qui repose non pas sur un inventaire d'hypothétiques compétences psychologiques mais sur la sélection de connaissances objectives qui seront activées en situation. Sans doute un socle de compétences psychologiques offre-t-il un soubassement à l'apprentissage de cette compétence formalisée et proposée de l'extérieur, dépersonnalisée. Sans doute le travail d'appropriation va-t-il provoquer chez le sujet un remembrement de territoire entre les compétences antérieures. Mais de ce travail, nous ne savons rien et nous ne pouvons rien savoir, comme nous ignorons comment s'opère, chez chacun, le passage du déclaratif au procédural, comment les connaissances objectives mutent en savoirs personnels intégrés. Il faut faire crédit au développement de la psychologie cognitive. En attendant, « nous sommes embarqués », écrivait déjà Durkheim.

Dans le cadre praxéologique, la définition d'une compétence et de son contenu est une opération de formalisation, destinée à construire la formation, en permettre l'évaluation, organiser les relations entre les partenaires sociaux de la formation.



Délimiter une compétence se ramènerait alors à la description, en termes de connaissances requises, d'une configuration opératoire applicable à une famille de situations problèmes. Le concept de compétence est un outil de conception et de planification de la formation. Il n'est pas nécessaire de lui demander plus et il n'en demande pas davantage ; et les risques que comporte son utilisation sont moins d'ordre épistémologique que d'ordre idéologique : c'est-à-dire que le consensus de fait sur lequel elle s'établit reflète un équilibre fragile et peut servir à légitimer et à armer des politiques d'emploi et de travail, où la notion de qualification le céderait à celle de compétence, plus discriminante, plus individualiste (Courpasson et Livian, 1991), se prêtant au service du professionnalisme, de la flexibilité. Une objection alors surgit : maintenir ainsi la compétence en extériorité la rapproche de la performance, et dangereusement. Vous revenez ainsi, après tours et détours, à la « qualification ». Belle illustration de la circularité. De plus, vous prêtez le flanc à la récupération par l'idéologie du professionnalisme et la flexibilité.

À cette objection, je ferai deux réponses. 1. Décrire une compétence en termes de connaissances n'est pas décrire un poste de travail ; ce n'est pas non plus décrire une performance. C'est identifier et objectiver ce qu'il faut savoir pour devenir compétent dans un domaine d'activités. Plutôt que de savoir-faire, il est question de savoirs pour faire. Ce qui est bien différent et ce qui permet au concepteur, tout en pensant de l'extérieur, de raisonner une hypothèse de ce qui est nécessaire au formé pour organiser, réorganiser son fonctionnement interne. C'est opérer une mise à disposition à partir d'une mise en disposition compétente des connaissances. Le référentiel de la formation n'est pas autre chose que la formalisation de ces savoirs pour faire, le « savoir » englobant et débordant le « faire ». 2. On fera valoir alors que la description en termes de connaissances constitue l'avancée extrême que puisse pousser une approche praxéologique pour faire appel aux ressources du sujet actif et « acteur de la formation ». Elle permet de dépasser et l'idée de performance et celle d'une qualification qui résulterait de purs savoir-faire déduits d'un poste de travail. Connaissance, connaître sont gros d'une charge émancipatrice. On pourrait y revenir, et à ce sujet la relation entre compétence et connaissance me semble autrement intéressante à débattre que celle de compétence-performance. Je m'inscris à ce sujet en faux contre l'assimilation de rang que me prêta jadis Malglaive (1990) entre connaissance et compétence.

Il est vrai que le concept de compétence, maintenu ainsi dans sa neutralité praxéologique, présente une grande vulnérabilité à la récupération idéologique. Nous l'avons vu plus haut : professionnalisme, professionnalisation, flexibilité s'annexeront aisément un concept qui les renforce d'une aile opératoire. En ce sens, la constitution d'un groupe de travail sur le concept de compétence par le CNPF (1997) appelle à une vigilance critique. Il ne faut pas oublier que l'insistance sur les situations problèmes et la prégnance des connaissances ouvrent l'espace du concept de compétence à une dimension plus large.

À toute réduction, il faut répondre par l'extension ; à toute annexion par l'émancipation. Pour praxéologique qu'il soit, le concept de compétence n'intéresse pas que la formation professionnelle, il intéresse aussi l'espace des activités sociales, ludiques, et celui de la formation initiale. La pédagogie est aussi dans le domaine des praxéologies (Gillet, 1987) qui s'applique à la formation initiale. Penser l'enseignement d'une discipline académique à partir des compétences dans le domaine, et non de l'exposé linéaire des contenus à produire de façon déclarative, serait un facteur et un signe de changement des « mentalités pédagogiques », pour reprendre les idées de Romainville. Les didacticiens ne perdraient rien à se demander dans quelles situations problèmes tel bloc de connaissances pourrait être mis en réseau : l'épistémologie viendrait alors en auxiliaire d'une « praxéologie didactique » qui, comme l'a écrit Durkheim à propos de la science de l'éducation, reste encore tout entière « à faire ».

Il nous faut renoncer au rêve impossible de tour cerner, globaliser, rationaliser autour d'un concept qui deviendrait ainsi organisateur totalitaire de vastes territoires englobant la psychologie, l'éducation et la formation. S'il n'y a pas incommensurabilité des domaines, ce n'est pas à l'un de s'imposer aux autres. Il y a du jeu dans nos pensées, nos champs de pensée ; des discontinuités. Savoir où l'on est, où l'on travaille, se le dire clairement, à partir d'une saine délimitation, n'est certes pas facile : on manque de critères de démarcation, et sans doute sera-t-il toujours difficile d'en donner. Peut-être faut-il alors se contenter d'en appeler à la mesure et au discernement. ◆

Bibliographie

- AUBRET, J. ; GILBERT, P. ; PIGEYRE, F. 1993. *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*. Paris, Puf.
- BLOCH, O. ; WARTBURG, W. von. 1960. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris, Puf.
- CHAMPY, P. ; ETÉVÉ, C. (dir. publ.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- CHARLOT, B. 1995. *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris, ESF.
- CHOMSKY, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Le Seuil.
- CNPF. 1977. *Troisième synthèse des comptes rendus des groupes de travail sur la compétence*.
- COURPASSON, D. ; LIVIAN, Y.-F. 1991. « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ? ». *Gestion des ressources humaines*. N° 1. Octobre.
- DELORME, C. 1982. *De l'animation pédagogique à la recherche-action*. Lyon, Chronique sociale.
- GAGNE, R. 1976. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Paris, HRW.
- GILLET, P. 1987. *Pour une pédagogique*. Paris, Puf.
- GILLET, P. (dir. publ.). 1991. *Construire la formation*. Paris, ESF.



- GRÉCO, P. 1992. *Encyclopedia Universalis*. Tome 8.
- HAINAUT, L. d'. 1980. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Labor.
- HAMELINE, D. 1978. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- HOUSSAYE, J. (dir. publ.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, R. (dir. publ.). 1994. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Eska.
- LUSSATO, B. 1977. *Introduction critique aux théories d'organisation*. Paris, Dunod.
- MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris, Puf.
- PARISOT, J.-C. 1991. « Vers une pédagogie par objectif de deuxième génération ». *Dans* : P. Gillet (dir. publ.). *Construire la formation*. Paris, ESF.
- REY, A. 1993. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Robert.
- ROMAINVILLE, M. 1996. « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation ». *Enjeux*. N° 37-38. Mai-juin.
- SOKAL, A. ; BRICMONT, J. 1997. *Impostures intellectuelles*. Paris, Odile Jacob.

La logique de la compétence : le retour du passé

Élisabeth Dugué

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 44 À 54
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0044

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-44?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



La logique de la compétence : le retour du passé

Éducation permanente, n° 140, 1999.

Depuis plusieurs années, le terme de compétence, utilisé au lieu de celui de qualification, sert de point d'appui à un nouveau modèle de gestion des ressources humaines. Cet article voudrait montrer que les pratiques se référant à la compétence permettent de contourner le système de régulations collectives sur lequel est fondé le modèle de qualification. En sapant les bases d'un fonctionnement qui s'était lentement élaboré au début du siècle, elles tendent à faciliter, voire à imposer, un rapport salarial mieux adapté aux exigences d'une économie libérale.

La qualification : une construction récente et fragile

La compétence est aujourd'hui au cœur de tous les débats, alors que la notion de qualification, objet des controverses sociologiques dans l'après-guerre, ne provoque plus véritablement d'intérêt. Il paraît d'autant plus utile de rappeler comment cette notion s'est imposée.

■ La qualification comme construction sociale

La notion de qualification reprend, en l'adaptant à la société industrielle et au fonctionnement républicain, le rôle régulateur joué autrefois par les corporations. Dans la France de l'Ancien Régime, celles-ci codifiaient les relations (règles d'embauche, salaire, formation) entre maîtres, compagnons et apprentis, de manière à permettre la compétition mais aussi à en maîtriser les effets. Avec leur suppression, en 1791, le jeu de l'offre et de la demande se substitue aux réglementations autoritaires, qui apparaissent comme un obstacle au développement du pays. On assiste alors à un impressionnant essor économique, mais aussi à la montée d'un double problème qui marque profondément le XIX^e siècle. Avec les corporations, disparaissent, en effet, deux principes fondamentaux de régulation sociale.

Élisabeth Dugué, ingénierie de recherche au CNAM en sociologie du travail.



Les règles collectives régissant le lien entre employeurs et employés disparaissent. La relation qui unit les deux partenaires est dorénavant de l'ordre du contrat particulier et de l'association librement consentie. Elle n'est plus encadrée par le système de droits et de devoirs réciproques qui a dominé l'Ancien Régime. Le peuple est alors soumis aux lois des puissants (négociants et industriels), ce qui entraîne la paupérisation de groupes entiers : la misère touche les travailleurs et non plus seulement les exclus du travail. La « question sociale », c'est-à-dire la misère matérielle et morale des couches populaires, est ainsi au cœur des préoccupations et des débats politiques du XIX^e siècle.

Par ailleurs, les modes d'acquisition des savoirs professionnels volent en éclat. Avec les corporations, sont également abolis l'apprentissage, le compagnonnage, les examens professionnels. Les contrôles portant sur l'installation des maîtres et l'embauche des apprentis disparaissent. Du fait de cette désorganisation totale, l'apprenti devient, en réalité, un jeune ouvrier soumis sans protection à des tâches peu formatrices et utilisé pour faire pression sur les salaires des adultes. Cette exploitation s'accompagne d'une rupture dans le processus de transmission des savoirs, qui explique partiellement l'absence de main-d'œuvre qualifiée à cette époque.

La notion de qualification est une réponse à ce double phénomène. Elle naît après la guerre de 1945, moment qui formalise et « met en cohérence » (Salais *et al.*, 1986) les acquis des mouvements sociaux précédents, et en particulier des grandes grèves de 1936. À ce moment, se constitue l'État social, c'est-à-dire une organisation de la société dans laquelle l'État joue un rôle central, en imposant un système de régulations. Appliquées au monde du travail, ces régulations visent à reconnaître le travailleur « en tant que membre d'un collectif doté d'un statut social au-delà de la dimension purement individuelle du contrat de travail » (Castel, 1995). La qualification du travail va constituer le pivot de ces régulations.

Elle est appuyée sur deux systèmes qui se mettent en place à cette époque : les conventions collectives, qui classifient et hiérarchisent les postes de travail ; l'enseignement professionnel, qui classe et organise les savoirs autour des diplômes. La relation entre ces deux systèmes, caractéristique du modèle de la qualification, joue un double rôle.

Tout d'abord, elle participe à la régulation de la relation salariale en dotant les travailleurs d'armes collectives susceptibles d'être opposées au bon vouloir des employeurs. Reliant qualification du poste et qualification du travailleur, le système des conventions collectives, qui se généralise à la Libération, « institutionnalise la notion de qualification du travail » (Dadoy, 1973). Il fonde en effet la correspondance, collectivement construite, entre savoir-faire, emploi et salaire. Le contrat de travail, c'est-à-dire l'accord particulier entre un employeur et un salarié, doit s'inscrire à l'intérieur de conditions générales, établies collectivement. Ce système vise à assurer aux travailleurs, en application d'accords entre syndicats patronaux et syndicats de salariés, le paiement au juste prix des savoirs et des capacités qu'ils



détiennent et dont, en particulier, leur diplôme atteste l'existence. La notion de qualification représente également un point d'appui pour penser et construire la transmission des connaissances professionnelles. En ce sens, elle ne peut être disjointe de la création de l'enseignement professionnel qui se met progressivement en place dans la première partie du siècle, au cours d'un long processus conflictuel dont Charlot et Figeat (1985) ont rapporté les divers épisodes. D'abord confié aux communes par la loi Astier (1919) et peu développé, l'apprentissage ne se met véritablement en place qu'à partir de 1940, lorsque l'État, tirant les leçons de l'incapacité des patrons à le faire, prend en charge son organisation. La formation professionnelle se constitue autour des diplômes professionnels dont le contenu est fixé paritairement sous l'égide de l'État. La qualification fournit donc la structure à partir de laquelle s'organise tout l'enseignement professionnel, par l'école ou par l'apprentissage ; c'est le pivot autour duquel s'ordonnent les processus d'apprentissage.

La qualification représente donc une figure du métier, mais cette figure est adaptée aux conditions d'exercice du travail industriel. Le système de la qualification est conçu autour de la notion anonyme de niveau standard, homologué par l'État dans le diplôme, ce qui correspond à l'accroissement de la division et de la standardisation du travail. Par ailleurs, le système de la qualification s'inscrit dans l'ordre républicain instauré par la Révolution de 1789. Le lien entre les employeurs et les travailleurs est un lien salarial anonyme et non pas un lien communautaire ou familial. Alors que la corporation faisait entrer le travailleur dans une organisation sociale construite autour des priviléges, c'est-à-dire des « lois particulières » propres à chaque groupe social, la qualification le fait entrer dans l'ordre de la citoyenneté où les différences sociales sont justifiées par les classements effectués au sein d'une école, professionnelle mais aussi républicaine, c'est-à-dire ouverte à tous, du moins en théorie.

■ Les attaques contre la qualification

La notion de qualification est très vite en butte aux critiques ; elle est progressivement mise en cause pour plusieurs raisons.

Le système de la qualification n'a jamais résolu la question de la reconnaissance des savoirs acquis dans le travail, et donc celle de la mobilité professionnelle. Si la position dans l'organisation hiérarchisée du travail dépend du diplôme, quelle valeur est alors reconnue aux savoirs acquis dans le travail ? Si c'est à l'école, et non plus dans le travail, que s'acquièrent les connaissances accédant à la légitimation sociale, comment permettre l'évolution professionnelle sans soumettre les travailleurs aux exigences des diplômes construits autour de la logique scolaire ? C'est une première limite au modèle de la qualification qui peut prendre appui sur une vision critique du rôle du système scolaire. Dans ce courant de pensée, l'école, lieu d'orientation, est aussi et avant tout lieu de sélection. Les diplômes, outils de



répartition des jeunes au sein du système scolaire puis dans la société, participent à la reproduction des inégalités sociales.

De façon plus évidente encore, le système de la qualification est attaqué de front, à partir des années 1970, car il est inadapté aux grandes évolutions du système de production.

Tout d'abord, il représente un facteur de rigidité, alors que le monde du travail se recompose autour de l'obligation de flexibilité. Pour faire face aux transformations des produits et des processus de production, aux exigences de la consommation comme aux évolutions des techniques, les organisations se modifient continuellement. Les transformations de plus en plus rapides et fréquentes des systèmes de travail nécessitent la flexibilité des personnes : les travailleurs doivent changer rapidement de poste et même de secteur d'activité. Le système de la qualification, bien adapté aux organisations stables de type taylorien, l'est beaucoup moins aux organisations plus souples qui se mettent alors en place. Il repose sur des repères permanents : les postes, dont la classification est déterminée de manière statique ; le diplôme, dont la possession est assortie de droits précis et durables. Le système de la qualification apparaît donc enfermant, il devient un obstacle empêchant l'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de l'appareil de production.

Il est en outre mis en cause par le développement des emplois tertiaires. Il repose en effet sur le principe de l'élucidation des savoirs du travail préalables à leur transmission. Or, concernant les emplois de service (dont une des caractéristiques est d'être coproduits), il apparaît difficile de déterminer des savoirs nécessaires en dehors de la relation particulière client-employé, la qualité du service ne pouvant s'analyser abstraction faite du client. La figure de l'employé (et surtout de l'employé de service qui met essentiellement en jeu des ressources relationnelles) qui tend à se substituer à celle de l'ouvrier résiste aux formes classiques d'analyse du travail. La croissance des activités tertiaires a sans doute contribué à dévaloriser les pratiques de la qualification, largement associées à l'organisation industrielle et même à l'organisation taylorienne.

Enfin, la crise de l'emploi, qui va de pair avec l'abandon des ambitions planificatrices, contribue à détériorer le système de la qualification. Pensé dans l'après-guerre, dans une période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, il n'est plus pertinent dans une période de sous-emploi et de prolongation des études. La surabondance des diplômés par rapport aux besoins du marché du travail entraîne une perte de légitimité des diplômes. Perdant leur pouvoir lorsqu'ils sont pléthoriques, ils ne peuvent plus servir d'outils d'adéquation entre l'offre et la demande de travail.

La référence aux compétences est une réponse aux insuffisances du système de la qualification face à ces conditions nouvelles. Les nombreuses analyses du modèle de la compétence ont montré comment il répond aux transformations des systèmes de travail : les modes de prescription évoluant, il est fait appel à la mobilisation psychique des travailleurs et non plus seulement à leurs connaissances. Par



ailleurs, la réélaboration permanente des emplois interdisant leur codification, il devient nécessaire de déconnecter l'échange salarial de tout ancrage sur des postes ou des savoirs préétablis.

Le modèle de la compétence répond à ce double problème. Les compétences sont définies comme des « savoirs en action » (Cannac, 1985), c'est-à-dire un ensemble de connaissances et de manières d'être qui se combinent harmonieusement pour répondre aux besoins d'une situation donnée à un moment donné. Alors que les diplômes valident des savoirs, les compétences renvoient à un mélange de savoir et de comportement qui donne une place prépondérante aux « savoir-être » et à l'investissement psychologique. Alors que les diplômes sont acquis une fois pour toutes, donnant à la notion de qualification une dimension stabilisatrice, la compétence, par définition « inqualifiable » (Stroobants, 1994), est de l'ordre du conjoncturel et ne peut être considérée comme un attribut définitif.

La compétence : les régulations du travail en question

De mon point de vue, la domination actuelle de la notion de compétence n'est pas seulement une réponse technique aux évolutions des systèmes du travail. Le modèle de la compétence modifie profondément aussi bien les formes de régulation du travail que le système de formation¹ ; il participe ainsi à l'ébranlement des institutions et des règles qui soutiennent l'organisation du travail dans le fonctionnement de l'État social. Cependant, son action est insidieuse, ce qui rend l'analyse difficile : il s'agit d'une sorte de sape du système de la qualification, et il est encore trop tôt pour pouvoir repérer toutes les implications des modifications en cours. On peut aujourd'hui proposer les pistes suivantes.

Au niveau de l'entreprise

À partir d'enquêtes menées dans le cadre du Céreq, P. Zarifian (1988) distingue l'apparition d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre, qu'il nomme « modèle de la compétence ». Ayant pour pivot la responsabilisation des personnels autour de la recherche de la qualité, ces pratiques touchent le recrutement (qui s'appuie sur le niveau plus que sur la spécialisation dans un métier), la mobilité gérée individuellement et la formation continue polarisée sur les personnels « à potentiel ». Cinq ans plus tard, les pratiques étaient largement formalisées puisque la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), qui est venue relayer la GPE (gestion prévisionnelle des emplois), représente un instrument de la politique du ministère du Travail en direction des entreprises. Les effets de la

1. M. Stroobants (1994) a montré que ce courant d'analyses, qu'elle juge discutable, se situe dans la tradition de Friedmann qui fait reposer les déterminants de la qualification sur le seul acte de travail.



logique compétence commencent à être connus et analysés. On peut les organiser autour de trois grands types de modifications.

• ***Le système hiérarchique : la compétence comme intégrateur à l'entreprise***

La notion de qualification s'est développée dans un contexte industriel taylorien. L'organisation est prédéterminée, contrainte ; le travailleur doit se couler dans le poste qu'il occupe. Avoir une qualification, c'est disposer des connaissances nécessaires pour accomplir au mieux le travail prescrit correspondant à un poste dont le contenu est fixé de manière immuable par les bureaux des méthodes.

La logique de la compétence correspond aux exigences des formes d'organisation néotayloriennes qui se développent en grande partie sous l'influence de l'automatisation. La polyvalence, les machines intégrées nécessitent des acteurs autonomes, capables de s'adapter à des situations nouvelles, de créer les conditions nécessaires à une efficacité maximale. Des formes d'organisation qui font du travailleur son propre prescripteur se mettent alors en place : les démarches participatives, les contrats d'objectifs, les formes d'auto-évaluation, l'affaiblissement des fonctions de contrôle ou d'autorité au profit des fonctions d'animation..., toutes ces nouvelles formes de management sont des éléments constitutifs de la logique compétence. Elles modifient le système hiérarchique au sein de l'entreprise en amenant chaque travailleur à se considérer comme partie prenante d'une chaîne qui le relie, en continuum, à la direction. En corollaire, ces pratiques contribuent à affaiblir les collectifs.

• ***Le système de mobilité : la compétence comme modalité d'orientation***

La logique compétence est une arme au service de la restructuration des entreprises puisqu'elle modifie les formes de mobilité interne. Dans le modèle dit « de la carrière », qui correspond à l'idéal de la qualification, l'orientation professionnelle est encadrée par les filières de classification, correspondant à des ensembles de postes réunis par une technicité commune. La progression au sein d'une filière obéit à des règles, qui s'appliquent particulièrement dans les grandes entreprises à statut et combinent avancement automatique à l'ancienneté et sélection s'appuyant sur des critères objectivés. C'est la recomposition des filières professionnelles qui constitue le moyen privilégié d'orientation des salariés. L'orientation des salariés associe croissance en connaissances techniques et professionnelles, augmentation des responsabilités et élévation dans la hiérarchie salariale.

Avec la logique compétence, au contraire, les évolutions se font à l'horizontale, de façon transverse aux filières promotionnelles. Cette modification des formes de mobilité a plusieurs implications. D'une part, évolution professionnelle et évolution promotionnelle se disjoignent. Dans cette philosophie, définie par exemple dans un texte de Merle (1992), le changement d'emploi doit, en lui-même, être vécu comme une progression professionnelle, même s'il n'est pas assorti d'une



promotion. D'autre part, ce sont les compétences dites « transférables » (savoir résoudre un problème, faire un diagnostic, dialoguer avec un client...) et non plus les connaissances techniques qui servent de principe d'organisation de la trajectoire professionnelle. La notion de « familles professionnelles » émerge alors, regroupant des postes requérant parfois des savoirs professionnels hétérogènes, la proximité entre ces postes étant déduite du fait qu'ils nécessitent la mise en œuvre de compétences « transférables ». L'analyse de quelques familles professionnelles (personnels de service, management) montre qu'il s'agit d'« ensembles professionnels artificiels » (Courpasson et Livian, 1991), car regroupant des personnels n'ayant en commun que des qualités essentiellement sociales.

• *Le système de reconnaissance : la compétence comme sélectivité permanente*

Dans le modèle de la qualification, la reconnaissance est largement collective puisque, dans l'idéal, le franchissement des échelons se fait automatiquement, les concours et les examens internes permettant de franchir les goulets d'étranglement. Dans le modèle de la compétence, les évolutions professionnelles sont individuelles et s'affranchissent des procédures collectives : c'est la maîtrise particulière d'une compétence utile à l'entreprise qui permet la promotion.

50 L'analyse de l'accord CAP 2000, tel qu'il est présenté par Tanguy (1994), est à cet égard révélateur. Cet accord, emblématique de la « logique des compétences », est signé chez *Usinor Sacilor* alors que le déroulement normal de carrière est interrompu en raison de la diminution des effectifs et de l'arrêt des recrutements. Certes, il s'inscrit dans le cadre fixé par les conventions collectives, mais il modifie fondamentalement « les conditions de détermination de la classification et de la carrière ». Le classement et la progression des individus sont en effet affranchis du classement des postes de travail et dépendent seulement des compétences des individus. Le salarié, présenté comme « un sujet capable d'anticiper un futur à partir d'un présent incertain », est tenu d'élargir en permanence ses compétences, l'entreprise étant en retour dans l'obligation d'organiser le travail de manière que les salariés puissent mettre en œuvre leurs compétences.

Accompagnant l'individualisation des procédures de reconnaissance de la compétence, l'évaluation devient systématique. L'évaluation des postes et surtout celle des travailleurs s'appuient fréquemment sur le recours à des cabinets de consultants spécialisés dans la gestion prévisionnelle des compétences. La nécessité pour le travailleur de faire régulièrement la preuve de sa compétence, puisque celle-ci n'est jamais acquise, entraîne une sélection permanente.

Au niveau sociétal

La logique de la compétence ne met pas seulement en cause le fonctionnement interne à l'entreprise, comme les premiers textes sur ce thème semblaient le



supposer, c'est toute l'architecture sociale supportant l'articulation entre travail et formation qui est en jeu. Les relations institutionnelles entre monde du travail et appareil éducatif, l'organisation et le contenu des activités éducatives, la validation et la reconnaissance des savoirs et des capacités professionnelles, les modalités de recrutement et de gestion des carrières, tout cet ensemble est touché par les pratiques se référant aux compétences qui permettent à la fois le resserrement des liens entre appareil de formation et monde du travail, et le recours aux pratiques individualisantes.

• *De la planification au marché*

Avec l'usage des compétences, se mettent en place de nouveaux modes de régulation du marché du travail. Dans le modèle idéal fourni par le discours des consultants en ressources humaines, les négociations entre employeurs et employés relèvent du libre marché, puisqu'elles sont partiellement délivrées des contraintes du diplôme. La compétence est présentée comme un bien privé qui doit s'échanger sur un marché actif et bien informé : « Compétences plus marché, c'est la liberté » (Cannac, 1985).

Dans les pratiques, on constate que les modes de négociation, paritaires et nationaux, sur lesquels reposait la qualification, perdent de l'importance. Et, de fait, l'abandon de la problématique de la qualification est en partie lié à celui des démarches planificatrices.

En 1945, la qualification est une arme au service de la modernisation industrielle impulsée au niveau national. L'objectif assigné à l'État (Rosanvallon, 1990) est de mettre en œuvre et de relier différentes politiques, de manière à favoriser le plein emploi et à imposer la relation entre gain de productivité et hausse du niveau de vie. Entre autres missions, l'État a celle de guider et d'organiser la formation des travailleurs, élément indispensable de la politique de restructuration industrielle qui se met alors en place. La qualification, support des politiques éducatives aussi bien que des politiques industrielles, permet d'organiser et de discipliner le marché du travail, d'anticiper et de guider les évolutions des systèmes de production. C'est un instrument qui permet à l'État d'intervenir dans la régulation entre offre et demande d'emploi en encadrant les négociations aboutissant à la définition des diplômes et en fixant les grands objectifs éducatifs (Bel, 1986). La répartition des populations d'élèves par niveaux et par filières permet de répondre aux besoins du système de production, mais aussi de peser sur son orientation.

Les années 1980, en France comme ailleurs, ont vu la disparition de ces ambitions et le déclin des interventions régulatrices de l'État dans le domaine économique. La logique de la compétence s'inscrit dans ce mouvement, en modifiant les formes de régulation entre offre et demande d'emploi. Avec la compétence, la référence à des « postes idéaux » (définis au cours de négociations collectives et paritaires) se raréfie au profit des formes d'adaptation à la diversité du concret. On



voit se développer les négociations par branches professionnelles, les accords compétences d'entreprises, le recours à l'alternance permettant d'éviter les refontes de diplômes, les nouvelles formes de certification, accompagnant la validation des acquis professionnels. Dans tous ces cas, les régulations ont tendance à ne plus s'effectuer sous l'égide de l'État, ce sont les partenaires sociaux (au niveau de la branche ou de l'entreprise) ou même, à l'extrême, les individus (dans les négociations de l'alternance) qui passent des accords, limités et conjoncturels, mais dont l'addition n'est pas dénuée d'effets plus globaux (Dugué, 1998).

• *L'intégration entre travail et formation*

Le modèle de la qualification a mis en place la séparation entre le monde du travail et celui de la formation. C'est l'école qui transmet les savoirs professionnels supposés nécessaires aux postes de travail : la logique de l'institution scolaire aboutit à la constitution de savoirs théoriques et pratiques, distincts des savoir-faire en usage dans le système de travail. La logique de la compétence, elle, s'appuyant sur le postulat que le savoir n'existe qu'en action, entraîne une intégration entre formation et travail. C'est le lieu de travail qui devient formateur par excellence. Dans l'entreprise et dans la formation continue, on assiste à l'intégration des dispositifs de formation aux dispositifs de travail, de manière à permettre l'adaptabilité professionnelle (Colardyn et Lantier, 1982). Parallèlement, des thèmes tels que l'organisation qualifiante, l'entreprise apprenante, les effets formateurs des situations de travail, l'identité au travail deviennent prégnants dans les sciences traitant de l'homme au travail. Cette intégration entre formation et travail a deux conséquences.

On assiste tout d'abord à une crise de l'élucidation et, sans doute, de la transmission des savoirs du travail. Le système de formation initiale et continue semble être à la recherche de modalités nouvelles d'organisation des savoirs, puisqu'il faut dorénavant préparer les travailleurs non pas à exercer une spécialité mais à pouvoir se reconvertis en permanence. Ce qui est valorisé, ce n'est pas ce qui inscrit dans un métier, c'est ce qui permet de passer souplement d'une spécialité à une autre. Dans la formation professionnelle continue, les formations diplômantes sont en déclin alors que se développent les actions visant à « l'élévation des compétences », dans lesquelles s'estompe la référence aux savoirs professionnels. Elles valorisent, au contraire, les savoir-faire généraux (« savoir dialoguer », « savoir négocier », « savoir résoudre un problème ») que l'on retrouve, à l'identique, d'une situation de travail à une autre.

La mise en place des bacs professionnels, qui tend à invalider les diplômes traditionnels (CAP ou BEP), est une autre illustration de la volonté que manifeste l'école de préparer à la fois à un travail spécifique et à la mobilité d'un poste à un autre. Avec les bacs professionnels, la notion de niveau tend à se substituer à celle de filières professionnelles jugées enfermantes. On remplace la diversité des contenus de formation, correspondant à une diversité de filières professionnelles ou



de métiers, par une hiérarchie en termes de niveau, ce qui « empêche l'incorporation de l'enseignement technologique dans la culture scolaire » (Tanguy, 1993).

La seconde conséquence de l'intégration entre travail et formation relève non pas de la technique pédagogique mais de l'ordre social. Comme le montrent Charlot et Figeat (1985), la mise en place de la formation professionnelle, au milieu de ce siècle, a certes répondu à la nécessité d'organiser la transmission des savoirs, mais elle a également permis d'interdire l'utilisation du jeune travailleur comme « instrument de pression sur la qualification du travail, le salaire et même l'emploi de l'ouvrier adulte », ce qui avait été le cas au cours du siècle précédent. Aujourd'hui, au nom de la compétence – c'est-à-dire de l'absolue nécessité d'apprendre les savoirs du travail en situation de travail –, n'utilise-t-on pas les jeunes ou les demandeurs d'emploi comme des instruments de pression sur le salaire et sur l'emploi ? La multiplication des stages pratiques, parfois de longue durée, dans la formation initiale et dans les dispositifs d'insertion professionnelle, pèse sur l'emploi. Elle est directement issue de la conception selon laquelle le travail est le lieu privilégié d'acquisition des compétences, l'école étant partiellement invalidée sur ce point. Une mesure telle que le contrat emploi-solidarité va plus loin. Avec le CES, sous prétexte d'aider les demandeurs d'emploi de longue durée à acquérir les compétences qui leur manquent pour être « employables », ce qui relevait autrefois de la formation « prend la forme d'un emploi pour en dénier la substance » (Friot, 1998).

Conclusion

La logique des compétences rompt donc doublement avec la logique des métiers qui perdurait dans la qualification. Les repères collectifs, autour desquels s'organisait le système de la qualification, s'estompent et perdent de leur force. Or, ce sont ces repères collectifs qui, inscrivant les relations individuelles entre employeurs et salariés dans un système de contraintes négociées collectivement, donnent des droits et un pouvoir aux travailleurs. On est ramené, dans la logique idéale de la compétence, à une négociation prétendue libre, qui en fait renforce la position des employeurs et de la fraction des candidats à l'emploi disposant des attributs valorisés par la « logique de la compétence ». Par ailleurs, avec la logique de la compétence, les savoirs spécifiques du travail – enfermant ceux qui les possèdent dans les frontières d'un métier et leur donnant, du même coup, les assises psychologiques et sociales associées à celui-ci – sont dévalorisés, alors que sont valorisées les capacités générales ou sociales supposées s'acquérir et s'exercer de la même façon dans toute activité professionnelle.

On est donc aujourd'hui dans une situation qui, à certains égards, peut évoquer celle engendrée par la disparition des corporations de l'Ancien Régime. Pour permettre le développement économique, on fragilise les espaces collectifs puisqu'ils s'opposent aux nécessités des évolutions du système de production. Du



même coup, la relation entre la formation et le travail est aujourd’hui en crise. L’usage de la formation professionnelle, en particulier dans les dispositifs de transition professionnelle, fait entrer dans les lieux de travail ces « travailleurs au rabais », qui modifient le rapport de force à l'avantage des directions d'entreprise. Par ailleurs, le système de formation paraît désarmé face aux exigences contradictoires du système de production : former à un travail spécifique sans enfermer dans les limites d'un métier. ♦♦

Bibliographie

- BEL, M. 1986. « La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française ». *Dans* : L. Tanguy (dir. publ.). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris, La Documentation française.
- CANNEC, Y. 1985. *La bataille de la compétence*. Paris, Éditions d'Organisation.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CHARLOT, B. ; FIGEAT, M. 1985. *Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984*. Paris, Minerve.
- COLARDYN, D. ; LANTIER, F. 1982. « L'analyse des contextes professionnels : quelles problématiques pour quels objectifs de formation ? » *Revue française de pédagogie*. N° 61.
- COURPASSON, D. ; LIVIAN, Y.-F. 1991. « Le développement récent de la notion de "compétence" : glissement sémantique ou idéologie ? » *Revue de gestion des ressources humaines*. N° 1.
- DADOU, M. 1973. « Systèmes d'évaluation de la qualification du travail ». *Sociologie du travail*. N° 2/73.
- DUGUÉ, E. 1998. « La formation en alternance comme rapport social : la construction de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur ». *Formation-emploi*. N° 62, p. 3-13.
- FRIOT, B. 1998. *Puissances du salariat, emploi et protection sociale à la française*. Paris, La Dispute.
- MERLE, V. 1992. « Préface ». *Dans* : V. Héllouin. *Vers une gestion prévisionnelle des emplois*. Paris-La Défense, Centre Inffo.
- ROSANVALLON, P. 1990. *L'État en France de 1789 à nos jours*. Paris, Le Seuil.
- SALAIS, R. *et al.* 1986. *L'invention du chômage*. Paris, Puf.
- STROOBANTS, M. 1994. « La visibilité des compétences ». *Dans* : F. Ropé, L. Tanguy (dir. publ.). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- TANGUY, L. 1993. « La notion de niveau dans les politiques de formation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 22.
- TANGUY, L. 1994. « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise ». *Dans* : F. Ropé, L. Tanguy (dir. publ.). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- ZARIFIAN, P. 1988. « L'émergence du modèle de la compétence ». *Dans* : F. Stankiewicz (dir. publ.). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*. Paris, Economica.

Définir et repérer la dimension sociale de la compétence

Marlène Manach, Catherine Archieri, Jérôme Guérin

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 55 À 65
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0055

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-55?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Définir et repérer la dimension sociale de la compétence*

Éducation permanente, n° 218, 2019.

Compétences sociales, transversales, génériques, émotionnelles : les appellations sont nombreuses pour qualifier ce qui correspond à la dimension humaine, affective et sociale de la compétence. Au-delà de cette polysémie, la question des compétences sociales représente un enjeu d'actualité en éducation et en formation. En effet, acquérir et développer des compétences sociales est un critère d'insertion professionnelle et sociale (OCDE, 2016 ; Duru-Bellat, 2015 ; Abbet, 2016), dans une société fondée sur le savoir (Le Boterf, 1994).

Cette contribution propose une synthèse des travaux réalisés sur la notion de compétences sociales, à partir d'une revue de la littérature scientifique francophone et anglo-saxonne. Il s'agit de définir la notion de compétence, puis de recenser les différentes définitions et caractéristiques attribuées aux compétences sociales selon le terme employé, et de relever les points de convergence ou de divergence. En second lieu, il s'agit de décrire des méthodes de repérage et/ou d'évaluation des compétences sociales, en situation de formation et en situation de travail. Enfin, des perspectives de recherche en sciences de l'éducation et de la formation sont abordées selon une approche « orientée activité¹ ».

MARLÈNE MANACH, *Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD)*, EA 3875.
CATHERINE ARCHIERI, maître de conférences à l'université de Bretagne occidentale, *Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD)*, EA 3875.

JÉRÔME GUÉRIN, professeur à l'université de Bretagne occidentale, *Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD)*, EA 3875.

- * Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche bénéficiant du soutien de l'Agence nationale de la recherche au titre du programme des investissements d'avenir (ANR-11-IDFI-0035).
1. La recherche par une approche « orientée activité » (Barbier et Durand, 2003) se centre sur l'observation et l'analyse de l'activité de l'individu dans son interaction avec l'environnement naturel et social et par le sens qu'il lui accorde (Albero et Guérin, 2014 ; Barbier, 2013).



Compétences sociales : quelle(s) définition(s) ?

■ La « compétence »

La compétence est inhérente au contexte professionnel et, de ce fait, à la formation qui s'y rattache (Albero et Nagels, 2011). En raison de sa définition floue, c'est une notion sujette à controverse, que Muller et Plazaola Giger (2012) expliquent par les différences épistémologiques des champs disciplinaires qui définissent la compétence (psychologie cognitive, sociologie, sciences du langage, ergonomie, etc.), mais aussi par la nature même de l'objet compétence. Les définitions mettent en avant quatre caractéristiques : 1) la compétence concerne un individu 2) capable d'agir de manière pertinente 3) dans un certain type de situations 4) grâce à un certain nombre de ressources.

Si l'articulation de ces quatre caractéristiques ne pose pas de problème, les acceptations selon lesquelles sont définis les termes sont différentes. Cela concerne particulièrement les ressources, aussi bien définies comme des connaissances conceptuelles (Gillet, 1991), des savoirs, savoir-faire et conduites types (Montmollin, 1986), des attitudes, motivations et métacognitions (Allal, 2000), des ressources affectives, sociales et contextuelles (Jonnaert, 2002), que comme des schèmes de perception, d'évaluation et de décision, ou des invariants opératoires (Perrenoud, 1999 ; Pastré *et al.*, 2006 ; Muller et Plazaola Giger, 2012).

■ Une notion polysémique et transdisciplinaire

Dodge (1985) indique qu'il existe probablement autant de définitions des compétences sociales que de chercheurs travaillant sur ce sujet. Dans la littérature francophone, les compétences sociales sont nommées telles quelles, mais aussi compétences non académiques, ou transversales (Duru-Bellat, 2015), génériques (Chauvigné et Coulet, 2010), non cognitives (Bensidoun et Trancart, 2015), socio-affectives (OCDE, 2016), émotionnelles (Mikolajcsak *et al.*, 2009 ; Letor, 2006 ; Goleman, 1997, 1999), relationnelles (Camus, 2011), comportementales (Bellier, 2000), psychosociales (Luis et Lamboy, 2015). Tous ces termes sont en lien avec les termes *soft skills*, *social skills* et *social competences*, apparus dès les années 1960 aux Etats-Unis (Nangle *et al.*, 2010) et issus de la littérature scientifique anglo-saxonne (Heckman et Kautz, 2012 ; Robles, 2012 ; Argyle, 2000 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rubin et Rose-Krasnor, 1992 ; Yeates et Selman, 1989).

Les compétences sociales font l'objet d'études scientifiques aussi bien en psychologie sociale et en psychologie du travail qu'en sciences de l'éducation ou en sciences de gestion. Une comparaison est faite ici entre les compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles, car les termes concernent aussi bien l'éducation et la formation que les situations de travail.



■ Les compétences sociales

Les compétences sociales, ou *soft skills*, représentent la dimension affective et sociale de la compétence. Ce sont des capacités mobilisées en situation dans le cadre des interactions humaines. Elles recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle associée aux savoir-être (personnalité, image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une dimension interpersonnelle associée à la conscience sociale, au soutien social et aux relations avec autrui (empathie, coopération, communication, etc.). Ces ressources internes et externes servent à interagir de façon efficace (Dépret et Filisetti, 2001), cohérente (Danancier, 2011), constructive (Abbet, 2015) et réciproque (Dutrénit, 1997) dans un groupe et un contexte donnés.

Les compétences sociales (et civiques) font partie des huit compétences-clés définies par le Parlement européen (2006) comme étant des compétences dont « les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir ».

57

■ Les compétences transversales

L'idée d'apprentissage transversal et de compétences transversales est mise en avant à l'époque du rapport de Bourdieu et Gros (1989) qui préconise un développement des apprentissages transversaux à l'école (Duru-Bellat, 2015). Dans le cadre de l'école ou de la formation, il s'agit de « savoir-faire » ou de « savoir-être » communs à plusieurs disciplines (Rey, 1996 ; Morlaix, 2015), que les apprenants possèdent ou qu'il est possible de construire, comme la maîtrise des communications sous toutes ses formes ou la capacité à vivre ensemble. Les compétences transversales appréhendées dans le contexte de l'école et de la formation se développent également par les expériences professionnelles et personnelles (Duru-Bellat, 2015).

■ Les compétences génériques

La notion est apparue au moment de l'introduction de l'approche par compétences (années 2000) dans le champ de l'éducation. Les objectifs sont de l'ordre non plus de contenus à transférer mais d'une capacité d'action à atteindre par les apprenants (Hirtt, 2009), afin de les préparer à fonctionner de manière flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle, dans un contexte de surproduction et d'innovation technologique.

Dans cette perspective, les compétences génériques sont définies comme étant suffisamment généralisables pour être mobilisables dans un ensemble de métiers (Chauvigné et Coulet, 2010) ou diverses situations de travail. Dès l'université, les



compétences génériques demandées aux étudiants sont, par exemple : l'esprit d'analyse et de synthèse, l'autonomie, la résolution de problème, la maîtrise de la communication écrite et orale, etc. Dans le monde professionnel, ces compétences peuvent être le sens de l'organisation, la fiabilité et le sens des responsabilités ou l'esprit d'équipe, à savoir un ensemble de comportements transférables d'un emploi à un autre (Gallagher et Clément, 2013).

■ **Les compétences émotionnelles**

Les notions d'intelligence puis de compétence émotionnelle font l'objet de recherches en lien avec l'éducation et le monde du travail depuis les années 1980 (Gardner, 2008). Salovey et Mayer (1990 ; Mayer et Salovey, 1993, 1997) sont les premiers à théoriser l'intelligence émotionnelle et la définissent comme l'habileté à guider ses propres émotions et les émotions des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir. L'intelligence émotionnelle est parfois rapprochée de l'intelligence sociale (Bar-On, 2005).

Goleman (1997, 1999) a ensuite démocratisé l'appellation d'intelligence émotionnelle. Il distingue l'intelligence émotionnelle (les capacités et les aptitudes fondées sur la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines) de la compétence émotionnelle (mobilisation de ces capacités en situation). D'autres auteurs préfèrent le terme compétence à celui d'intelligence émotionnelle, dans le sens où cette intelligence se remarque et se traduit en contexte, dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle (Letor, 2006 ; Mikolajcsak *et al.*, 2009).

Convergence et divergence entre compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles

Les termes relatifs à la dimension affective et sociale de la compétence sont nombreux, et parfois utilisés sans distinction de sens (c'est le cas des termes « transversales » et « génériques »). Les quatre termes définis précédemment présentent cependant des points de convergence et de divergence.

Les définitions des compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles, se rejoignent sur le fait qu'elles sont considérées en opposition avec les compétences techniques et disciplinaires. En s'ouvrant à la dimension sociale de la compétence, l'éducation et la formation visent à répondre à une double exigence dans le monde professionnel : une exigence de performance en termes de production (compétences techniques) ; une exigence en termes relationnels (compétences sociales). Ces exigences sont séparées dans les fiches de poste ou fiches métier. Un autre point de convergence réside dans la transférabilité de ces compétences. En



effet, il s'agit de capacités mobilisables dans différentes situations de travail ou d'apprentissage. Cette transférabilité est en lien avec la nécessité d'être adaptable dans la société actuelle. Enfin, ces définitions évoquent une problématique d'efficacité. Les compétences génériques et transversales sont décrites comme essentielles pour être efficace dans la réalisation d'une tâche. Les compétences sociales et émotionnelles, quant à elles, sont considérées comme des comportements efficaces en situation d'interaction sociale.

Les définitions divergent sur la question de l'acquisition et du développement de ces compétences. Selon certains, elles peuvent être développées à l'école ou en formation (Goleman, 1997 ; Chauvigné et Coulet, 2010). Selon d'autres, elles s'acquièrent par l'environnement social et familial (Rey, 1996), ou par l'activité professionnelle (Gallagher et Clément, 2013). Leur développement peut également résulter d'un ensemble éducation-expérience (Duru-Bellat, 2015). Un autre point de divergence concerne leur classification. Les compétences transversales et génériques recouvrent des « savoir-faire », le plus souvent méthodologiques, dans le cadre de l'éducation (s'exprimer efficacement à l'oral et à l'écrit par exemple), et des « savoir-être », définis comme des savoirs comportementaux (de l'ordre du vivre-ensemble). Les compétences sociales et émotionnelles recouvrent également des savoir-être et des savoir-faire, mais sous des acceptations différentes : les premiers relèvent d'une dimension intrapersonnelle (estime de soi, valeurs par exemple), les seconds d'une dimension interpersonnelle associée aux relations avec les autres (communication, collaboration par exemple).

La distinction entre compétences techniques et compétences sociales se fonde sur l'idée implicite selon laquelle il n'existe pas de relationnel dans le technique, ni de technique dans le relationnel (Durand, 2008 ; Poizat *et al.*, 2015). La dimension technique est associée à une séquence d'actions non humanisée ou déshumanisée, mécanique ; la dimension relationnelle relève de l'émotion, de l'affect et des sentiments liés à la rencontre avec l'autre. En formation, c'est la dimension technique qui est privilégiée au détriment de la dimension relationnelle, cette dernière étant considérée comme non modélisable, non transmissible et à acquérir « sur le tas » (Durand, 2008). Or, technique et relation sont indissociables : il n'existe pas d'interaction patient-soignant ou professeur-élève sans technique et sans relation (Durand, 2008). La compétence est catégorisée en termes de compétences techniques, sociales, relationnelles, etc., alors que ces éléments constituent un savoir-faire global, un ensemble qu'on mobilise dans la vie personnelle et professionnelle (Olry, 2016).

Le rôle de la formation serait donc de rompre cette séparation entre la dimension technique et la dimension relationnelle des métiers, en prenant en compte simultanément ces deux dimensions qui forment la compétence (Durand, 2008).



Repérage et évaluation des compétences sociales²

Les compétences sociales sont dépendantes du jugement d'autrui (Le Boterf, 1994). Leur évaluation est nécessaire et fait office de diagnostic (Hernandez, 2015), pour cibler celles déjà acquises et celles qui font défaut. Nous présentons les différents outils et méthodes de mesure des compétences sociales, puis les contenus et les objectifs de ces évaluations, dans le champ de l'éducation et de la formation ainsi que dans le champ professionnel.

■ Méthodes et outils de mesure en éducation et en formation

En contexte scolaire, l'inventaire, l'échelle ou la grille d'observation sont les outils de mesure ou de repérage des compétences sociales. D'autres outils peuvent être les tests sociométriques (qui renseignent le statut social et le degré d'acceptation ou de rejet des pairs), les enregistrements vidéo dans des situations réelles, simulées ou d'entretien, et les dilemmes sociaux (Drozda-Senkowska et Huguet, 2003). La résolution de dilemmes sociaux, par exemple, consiste à présenter aux sujets des situations sous forme d'enregistrement audio, vidéo, ou sous forme écrite. Les sujets expriment ensuite leurs ressentis vis-à-vis de ces situations à l'aide d'une échelle.

Un exemple de questionnaire utilisé dans le contexte scolaire est le *Social Skills Rating System*, de Gresham et Elliott (1990). Son objectif est de renseigner cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions de l'élève avec ses pairs et avec les adultes : la coopération, l'affirmation de soi, la responsabilité, l'empathie et le contrôle de soi.

Dans l'approche par compétences, évaluer consiste à proposer une ou plusieurs situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence qui nécessitera de la part de l'apprenant une production elle-même complexe pour résoudre la situation (De Ketele et Gérard, 2005). Abbet et Moreau (2012) ont dégagé quatre facteurs permettant de repérer les compétences sociales en situation de formation : le respect et l'attention portés aux consignes et au rôle des enseignants ; l'attention, la participation et la collaboration active avec les pairs ; la motivation, la responsabilisation et l'initiative dans les tâches proposées ; la confiance envers les enseignants en fonction de leur soutien.

L'étude de Faulx et Peters (2011) montre que la mise en œuvre de l'évaluation des compétences sociales, en situation de formation, pose différents problèmes : pratique de l'évaluation peu ancrée chez les formateurs d'adultes ; compétences difficiles à identifier et à objectiver ; peu d'espace-temps et de légitimité organisationnelle ; évaluation souvent décontextualisée, etc. Elle nécessite donc la mise en

2. Seule l'expression « compétences sociales » est utilisée à partir de ce point.



place de stratégies organisationnelles adéquates, notamment dans le monde de la formation professionnaliste.

■ Méthodes et outils de mesure en situation de travail

Il existe également plusieurs méthodes d'évaluation ou de mesure des compétences sociales en situation de travail : l'entretien (libre, semi-directif ou guidé), la grille d'observation, le questionnaire (autodéclaré ou rempli par un tiers) et la sociométrie. Le questionnaire est la méthode la plus utilisée pour la population adulte (Hernandez, 2015).

A l'exception des tests de personnalités de type *Big Five*³, peu de questionnaires mesurent les compétences sociales chez la population adulte. En effet, il existe une confusion entre l'évaluation des compétences sociales et l'évaluation du fonctionnement social de façon globale ou des problèmes émotionnels, comportementaux et académiques. Les questionnaires mesurant les compétences sociales concernent plutôt des publics spécifiques (handicap, personnes âgées, insertion).

Un exemple de questionnaire utilisé avec une population adulte « classique » est le *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*, de Mayer *et al.* (2002). Il s'agit non pas d'un questionnaire d'autoévaluation mais d'une évaluation par un tiers. Ce test a pour objectif de renseigner les quatre habiletés qui constituent l'intelligence émotionnelle selon le modèle proposé par Mayer et Salovey (1993) : la perception des émotions, l'assimilation des émotions, la compréhension des émotions et la gestion des émotions (pour soi et les autres).

Perspectives selon une approche « orientée activité »

La question des compétences sociales et de leur intérêt pour les sciences de l'éducation cible autant la politique éducative que la pratique des enseignants et des formateurs (Abbet, 2015).

Dans une perspective de recherche « orientée activité » (Barbier et Durand, 2003), l'expression « dispositions individuelles-sociales » semble plus adaptée que celle de « compétences sociales ». La « disposition » est plus en accord avec l'analyse de l'activité humaine, dans son aspect à la fois permanent et changeant : le social et l'individuel, le déjà-là et l'émergent, le régulier et l'inédit (Durand, 2008). Le qualificatif « individuelles-sociales », en lien avec les dimensions intra et interpersonnelles décrites dans la littérature, fait référence au postulat de l'enaction

3. En psychologie, l'étude de la personnalité est déterminée par cinq grands traits principaux (*Big Five*, expression introduite par Goldberg) qui ont émergé de l'observation et des études statistiques. Il s'agit de l'extraversion (énergie, enthousiasme), l'agréabilité (altruisme, affection), la conscience (contrôle, contrainte), le névrosisme (émotions négatives, nervosité) et l'ouverture (originalité, ouverture d'esprit). Le *Big Five Inventory* (BFI-Fr pour la version française) permet de mesurer les *Big Five* (Plaisant *et al.*, 2010).



(Varela, 1991) qui avance que tout être vivant réussit, par l'intermédiaire du couplage structurel (c'est-à-dire le rapport, la rencontre) entre lui et son environnement, à faire émerger un monde de pertinence inséparable de son vécu mais cohérent pour lui. Ce couplage est dynamique (Durand, 2008) et répond à un principe de codétermination entre les structures internes de l'acteur (constitution physiologique, personnalité, histoire, etc.) et les structures externes de l'environnement, y compris l'environnement social, à travers les interactions (Theureau et Jeffroy, 1994).

Dans cette perspective, un enjeu de la recherche « orientée activité » est d'analyser, à travers des enquêtes empiriques, l'activité individuelle-sociale des acteurs en situation de formation, et de déterminer à quelles conditions les « dispositions individuelles-sociales » peuvent se développer pour être actualisées ailleurs et plus tard, dans des classes de situations professionnelles et/ou personnelles. ◆

Bibliographie

62

- ABBET, J.-P. 2015. *Types de compétences sociales des apprenants et modalités de prise en compte par les enseignants : quelles contraintes et opportunités pour la recherche ?* Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- ABBET, J.-P. 2016. « Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants ». *Dans : J.-F. Giret, S. Morlaix (dir. publ.). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels.* Dijon, Éditions universitaires, p. 35-50.
- ABBET, J.-P. ; MOREAU, J. 2012. *Les compétences sociales et leur place dans la formation.* Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- ALBERO, B. ; GUÉRIN, J. 2014. « L'intérêt pour l'«activité» en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? » *Transformations.* N° 11, p. 11-45.
- ALBERO, B. ; NAGELS, M. 2011. « La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentalisation de l'activité ». *Éducation et formation.* N° 296, p. 13-30.
- ALLAL, L. 2000. « Et l'architecture des savoirs ? ». *Revue suisse des sciences de l'éducation.* N° 22, p. 165-172.
- ARGYLE, M. 2000. « Les compétences sociales ». *Dans : S. Moscovici (dir. publ.). Psychologie sociale des relations à autrui.* Paris, Nathan, p. 87-118.
- BAR-ON, R. 2005. « The Bar-On model of emotional-social intelligence ». *Psicothema.* N° 17.
- BARBIER, J.-M. ; DURAND, M. 2003. « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? ». *Recherche et formation.* N° 42, p. 99-117.
- BARBIER, J.-M. 2013. « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité ». *Savoirs.* N° 33, p. 9-22.
- BELLIER, S. (dir. publ.) 2000. *Compétences en action.* Paris, Liaisons.
- BENSIDOUN, I. ; TRANCART, D. 2015. « Ecarts de salaires hommes-femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ? ». *Centre d'études de l'emploi.* N° 177.



- BOURDIEU, P. ; GROS, F. 1989. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris, Imprimerie nationale.
- CAMUS, O. 2011. *La notion de compétences relationnelles : une conception psychotique de la relation à l'autre ? Savoir communiquer : approche critique de l'efficacité persuasive*. Université de Rouen-Haute-Normandie, Agence nationale de la recherche.
- CHAUVIGNÉ, C. ; COULET, J.-C. 2010. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*. N° 172, p. 15-28.
- CHENU, F. 2015. *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Berne, Peter Lang.
- DANANCIER, J. 2011. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : ROCS, référentiel d'observation des compétences sociales*. Paris, Dunod.
- DÉPRET, E. ; FILSETTI, L. 2001. « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 30, p. 297-315.
- DODGE, K.-A. 1985. « Facets of social interaction and the assessment of social competence in children ». *Dans* : B.-H. Schneider *et al.* (dir. publ.). *Children's Peer Relations : Issues in Assessment and Intervention*. New York, Springer-Verlag, p. 3-22.
- DROZDA-SENKOWSKA, E. ; HUGUET, P. 2003. « Acquisition et régulation des compétences sociales ». *Dans* : M. Kail, M. Fayol (dir. publ.). *Les sciences cognitives et l'école*. Paris, Puf, p. 151-212.
- DURAND, M. 2008. « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche en active de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactique*. Vol. 2, n° 3, p. 97-121.
- DURU-BELLAT, M. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation-emploi*. N° 130, p. 13-29.
- DUTRÉNIT, J.-M. 1997. *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris, L'Harmattan.
- FAULX, D. ; PETERS, S. 2011. « Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation ». *E-psychologie du travail et des organisations*. N° 16.
- GALLAGHER, S. ; CLÉMENT, Y. 2013. *Guide sur les compétences génériques*. Sudbury, Centre Fora.
- GARDNER, H. 2008. *Les intelligences multiples*. Paris, Retz.
- GILLET, P. 1991. *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, Puf.
- GOLEMAN, D. 1997. *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris, Robert Laffont.
- GOLEMAN, D. 1999. *L'intelligence émotionnelle : maîtriser nos émotions pour améliorer nos compétences personnelles et sociales*. Paris, Robert Laffont.
- GRESHAM, F.-M. ; ELLIOTT, S.-N. 1990. *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- HECKMAN, J.-J. ; KAUTZ, T. 2012. « Hard evidence on soft skills ». *Journal of Labor Economics*. Vol. 19, n° 4, p. 451-464.
- HERNANDEZ, L. 2015. *Les compétences sociales : enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques*. Dijon, Université de Bourgogne.



- HIRTT, N. 2009. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*. N° 39, p. 1-34.
- JONNAERT, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, De Boeck.
- KETELE, J.-M. de ; GÉRARD, F.-M. 2005. « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 28, p. 1-26.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LETOR, C. 2006. « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants ». *Cahiers de recherche en éducation et formation*. N° 53, p. 4-36.
- Luis, E. ; LAMBOY, B. 2015. « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances ». *La santé en action*. N° 431, p. 12-16.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. 1993. « The intelligence of emotional intelligence ». *Intelligence*. N° 17, p. 433-442.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. 1997. « What is emotional intelligence ? ». *Dans* : P. Salovey, D.-J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications*. New York, Basic Books, p. 3-34.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. ; CARUSO, D. 2002. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- MIKOLAJCZAK, M. et al. 2009. *Les compétences émotionnelles*. Paris, Dunod.
- MONTMOLLIN, M. de. 1986. *L'ergonomie*. Paris, La Découverte.
- MORLAIX, S. 2015. *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire* ? Dijon, IREDU.
- MULLER, A. ; PLAZAOLA GIGER, I. 2012. « Compétences, travail et formation ». *Dans* : E. Bourgeois, M. Durand (dir. publ.). *Apprendre au travail*. Paris, Puf, p. 215-226.
- NANGLE, D.-W. et al. 2010. *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York, Springer.
- OCDE. 2016. *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris.
- OLRY, P. 2016. « Compétences et formation professionnelle continue : malentendu, dérangement, reconception ». *Dans* : S. Fernagu-Oudet, C. Batal (dir. publ.). *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 155-181.
- PARLEMENT EUROPÉEN. 2006. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- JO L394.
- PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 154, p. 145-198.
- PERRENOUD, P. 1999. « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ». *Pédagogie collégiale*. Vol. 12, n° 3, p. 14-22.



- PLAISANT, O. *et al.* 2010. « Histoire des *Big Five* : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du *Big Five Inventory* français ou BFI-Fr. ». *Annales médico-psychologiques*. Vol. 168, n° 7, p. 1-20.
- POIZAT, G. *et al.* 2015. « Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale ». *Dans* : V. Lussi Borer *et al.* (dir. publ.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 71-91.
- REY, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- ROBLES, M.-M. 2012. « Executive perceptions of the top ten soft skills needed in today's workplace ». *Business Communication Quarterly*. Vol. 75, n° 4, p. 453-465.
- ROSE-KRASNOR, L. 1997. « The nature of social competence : a theoretical review ». *Social Development*. N° 6, p. 111-135.
- RUBIN, K.-H. ; ROSE-KRASNOR, L. 1992. « Interpersonal problem solving and social competence in children ». *Dans* : V.-B. Van Hasselt, M. Hersen (dir. publ.). *Handbook of Social Development : A Lifespan Perspective*. New York, Plenum, p. 283-323.
- SALOVEY, P. ; MAYER, J.-D. 1990. « Emotional intelligence ». *Imagination, Cognition and Personality*. Vol. 9, n° 3, p. 185-211.
- THEUREAU, J. ; JEFFROY, F. 1994. *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse, Octarès.
- VARELA, F. 1991. « L'organisme : un maillage de multiples soi dénusés de soi ». *Le cercle créateur. Ecrits (1976-2001)*. Paris, Le Seuil.
- YEATES, K.-O. ; SELMAN, R.-L. 1989. « Social competence in the schools : toward an integrative developmental model for intervention ». *Developmental Review*. Vol. 9, n° 1, p. 64-100.

Réciprocité reflexive assumée et compétence interrogative

Noël Denoyel

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2025/4 n° 245, PAGES 67 À 76
ÉDITIONS ÉDUCATION PERMANENTE

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0067

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-67?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Réciprocité réflexive assumée et compétence interrogative

Pour la troisième fois, *Éducation permanente* me propose de rédiger un texte en écho à quatre articles déjà parus dans la revue, cette fois sur le thème de la réflexivité. Je propose ici un nouveau manifeste, ma vie de retraité stimulant la notion de « raison articulative » chère à Roberto Frega (2013) : « Raison d'un sujet qui ne peut dire ce qu'il veut qu'en définissant ce qu'il est. » Et pour ma part, je ne pense pas être capable de traiter un sujet sans montrer ma propre implication dans celui-ci.

67

Intertextualité et méthode de la réciprocité

Le premier article que j'avais soumis à *Éducation permanente* en 2000 m'avait donné l'occasion de rendre compte du séminaire doctoral de Francis Jacques que j'ai suivi pendant deux années. Cet écrit portait sur la réciprocité interlocutive et l'alternance tripolaire. Je propose aujourd'hui d'articuler réflexivité, réciprocité interlocutive et pragmatique de l'interrogativité. En 2013, j'avais conclu un travail collectif intitulé « Analyse des pratiques et réflexivité » ; j'y contribuais avec un article qu'il me semble pertinent de reproduire presque intégralement ici.

La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif (Denoyel, 2013)

Je propose l'idée de « réciprocité réflexive » qui me semble être une clé dans le paradigme de l'accompagnement éducatif et qui consiste à « *interpréter un sens conjoint en interrogation* » (Denoyel, 2002). J'ai envie de convoquer Aristote et son utilisation métaphorique du miroir sous le signe de l'amitié car il symbolise bien l'esprit du travail coopératif des équipes de Limoges et Tours : « Nous ne pouvons pas nous contempler nous-mêmes à partir de nous-mêmes... De même que, lorsque nous voulons contempler notre visage, nous le faisons en nous regardant dans un miroir, de même, lorsque nous voulons nous connaître nous-mêmes, nous nous connaissons

Noël Denoyel maître de conférences honoraire à l'université François-Rabelais de Tours.



en nous voyant dans un ami. Car l'ami, disons-nous, est un autre nous-même » (Aristote cité par Aubenque, 1997).

Réflexivité ou « être soi-même un autre pour soi »

La métaphore d'un miroir « coréflexif¹ » traverse les temps. Corrélativement au « soi-même comme un autre » de Ricoeur (1990), pour argumenter l'idée d'autoconfrontation croisée dans sa clinique de l'activité, Clot cite Vygotski : « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi » (1999). À l'instar de Perrenoud (2001) suggérant de « mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », nous avons mis en place, dans les formations en sciences de l'éducation et de la formation à Tours, une méthode nommée « groupe d'analyse pragmatique/retour réflexif sur l'action² ». Cette méthode est l'occasion d'« expériencer³ » le pas de côté, d'être « un autre pour soi-même » en racontant la situation proposée par un autre, et réciproquement, en écoutant sa propre situation narrée par un autre. Par autoconfrontation croisée et choix d'être travaillée par le groupe, la situation singulière prend ainsi sa dimension collective et générale. La coréflexivité assumée des protagonistes de la situation d'analyse – pairs en formation et animateur(s) – favorise l'expression singulière. Car c'est dans la confrontation à la communauté que l'expérience vécue devient vitale. La zone proximale de développement (Vygotski) de chacun en situation éducative, où se croisent asymétrie des places et réciprocité réflexive des acteurs-auteurs, est ainsi stimulée.

En situation éducative, il faut faire le pari de l'intelligence critique des interlocuteurs pour déjouer la violence des positions asymétriques et n'utiliser que leurs possibles vertus accompagnatrices. Il s'agit d'une réflexivité non pas surplombante mais coopérative, encourageant une coréflexivité apaisée, en confiance (Cornu, 1998), où « la réciprocité est la loi sans que naisse aucun complexe de supériorité [ou] d'infériorité » (Carroi, 1947). Dans le prolongement d'une réflexion sur la « réciprocité réflexive assumée » (Denoyel, 2007), je propose deux idées en lien avec la réflexivité : délibération et formation expérientielle.

Réflexivité, délibération et raison constituante

Prendre en compte l'intelligence critique de chacun en situation éducative renvoie à la sagesse pratique d'Aristote, à la prudence – ou *phronésis* –, ce qui introduit la notion de délibération qu'Aristote nomme *boulésis*, capacité à délibérer. La délibération est corrélatrice à la réflexivité. Tandis que la réflexivité peut se faire avant

1. Pour être précis, il faudrait parler d'éc(h)réflexivité. En référence au modèle tripolaire de la formation *auto/hétéro/éco*-formation (Pineau, 1986), nous avons forgé la notion d'éc(h)référence qui rend compte de l'interaction trinitaire soi/les autres/les choses, en superposant l'interaction soi-environnement social – échoréférence – et soi-environnement matériel – écoréférence (Denoyel, 1999).
2. Le détail de cette méthode est publié dans Denoyel (2005).
3. Expériencer : « Éprouver, faire l'expérience d'un sentiment. » Lalande (1926) explique que, dès 1905, le néologisme *expérimentiel* est proposé pour éviter l'équivoque avec *empirique* et *expérimental*.



ou dans l'après-coup de l'action, la délibération est liée à l'action en train de se faire. C'est la capacité à bien juger en situation. Dans toute situation-problème, il existe une autodélibération, mais on a besoin de se confronter à autrui, de coopérer, dans le travail comme dans la formation. Opérant en amont et en aval de l'action, la réflexivité se couple à la délibération en cours d'action pour stimuler la « raison constitutive » (Lalande, 1948), car la délibération renvoie à la possibilité de l'« immanence critique de l'intelligence » (Aubenque, 1997) en situation. Lalande précise que « la raison constitutive est l'action dans la ligne d'une valeur supérieure, que notre tâche réflexive est de préciser par l'étude de ses succès et de ses produits ». Les contenus, les référentiels qui renvoient à la « transcendance de l'intelligible » (*ibid.*) peuvent être enseignés et stimulent la « raison constituée ». Cependant, si l'on focalise sur la seule raison constituée, on s'ouvre à la critique de Schön⁴ contestant le fait « que l'exercice de la rationalité puisse être limité au seul domaine des problèmes bien formés, réduisant ainsi la pensée à l'activité de résolution de problèmes déjà donnés » (Frega, 2006). Le versant de la « raison constituée » (Lalande, *op. cit.*) peut s'enseigner, mais le versant de la « raison constitutive » ne s'enseigne pas, il s'accompagne, au mieux il se compagnonne. On peut ainsi parler d'accompagnement à la réflexivité.

69

Réflexivité, coréflexion et continuité expérientielle

Je propose de traiter du lien entre la réflexivité et le néologisme « expérientiel ». En 1991, Courtois et Pineau avaient vulgarisé ce néologisme en publiant *La formation expérientielle des adultes*, onze ans avant la loi sur la VAE. Pineau définissait la formation expérientielle comme une « formation par contact direct mais réfléchi ». Très différent de l'« expérimental », le néologisme « expérientiel » apparaît proche de la notion anglo-saxonne d'*experiencing*, qui peut être résumée par l'idée de « produire du sens sur son vécu », on pourrait ajouter par réflexivité. Ainsi, une « pédagogie de la réflexivité » (Denoyel, 2009) renvoie aux travaux de Dewey, penseur de « la continuité expérientielle » et philosophe de la démocratie et de l'éducation (2011). Une conférence de consensus sur l'alternance nous avait permis de travailler ce que pourrait être une « épistémologie de la continuité expérientielle⁵ » (Denoyel, 2012). S'agissant de l'expérience comme continuum, Dewey explique que « chaque expérience modifie le sujet, et cette modification à son tour affecte – que nous le voulions ou non – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant [...]. De ce point de vue, le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie de quelque manière

4. Voir l'analyse de Roberto Frega (2006) qui montre comment Schön rejoint Dewey sur cette question.
5. Dans cet article, j'essaie de montrer comment l'articulation du sensible, de l'expérientiel et du formel, m'a permis de théoriser une pragmatique de trois raisons à l'œuvre dans l'apprentissage par alternance en m'appuyant sur les travaux de Peirce. Je précise que la raison expérientielle que j'ai développée dans le cadre d'une thèse était transversale aux différents contextes d'apprentissage (1999) et permettait de penser le continuum de l'expérience.

la qualité des expériences ultérieures » (Deledalle, 1965). Le principe de continuité régit l'expérience interne ; il est inséparable du principe d'interaction (ou de transaction) qui régit l'expérience externe. Dewey explique que continuité et interaction peuvent être pensées comme « les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience ». Ainsi « des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de continuité, quelque chose de la première est transféré [...] ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté dans la situation précédente devient instrument de compréhension et d'action dans la nouvelle situation ». La continuité expérientielle de chacun se confrontant aux discontinuités de la vie et de ses activités, elle fait que toute existence au monde est coexistence avec les autres ; ainsi « toute expérience du monde est co-expérience » (Romano 2010). Dans le paradigme de l'accompagnement éducatif, dans l'asymétrie de la relation éducative, assumer la réciprocité réflexive semble essentiel pour respecter la singularité des continuités expérientielles. Co-réfléchir en réciprocité me semble constituer un beau programme.

70 **Essai d'interlocutivité orientante : du regard interactionnel au tournant interlocutif**

70

EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4

Après cette opération d'intertextualité, je propose un petit essai d'interlocutivité. Sensible au dialogisme et à la dialogique, je me livre depuis longtemps à un exercice que je nomme « interlocution orientante » pour repérer mes compréhensions et mon lien aux différents auteurs ou interlocuteurs. Une interlocution a été particulièrement remarquable pour moi, avec Pierre Vermersch, au cours d'un séminaire où il présentait son parcours de chercheur. J'avais lu « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée » ; j'achevai la lecture de *Pensée et langage* (Vygotski, 1985) et sa postface de Piaget. Sachant que Vermersch était piagétien, je lui posais une question sur Vygotski : sa réponse m'a aidé à comprendre que j'étais vygotskien !

Avec Gaston Pineau, concepteur du modèle tripolaire de la formation (*auto-/hétéro/éco-formation*), nous avions eu une interlocution qui m'a semblé « orientante » : « L'important est ce qui se passe entre les pôles », me dit-il. La formation à l'approche interactionnelle de Palo Alto m'a permis de transformer le « regard interactionnel » (M.-C. Bateson, 2008) en « tournant interlocutif » (Denoyel, 2014) dans le cadre du dialogisme initié par Francis Jacques (2000), qui « déloge l'égo de toute centralité et implante la seconde personne dans l'interrogation. *Interrogare* : de *inter*, entre, et *rogare*, demander. Le terme pronominal «se», de «s'interroger», peut couvrir une forme courte de retour de soi à soi [quand je parle à mon bonnet !] comme une forme plus longue [et plus effective] de détour à autrui, quand nous nous interrogeons avec lui ».



Réflexivité, délibération et transversalité de la compétence interrogative

Je ne commenterai pas ici les quatre textes abordant différemment la notion de réflexivité, je m'attacherai plutôt à montrer l'importance de croiser réflexivité, délibération et interrogativité en éducation permanente. Dans un numéro de la revue consacré à l'alternance, je commentais : « La raison articulative de l'alternance met en dialogue trois pratiques : une pratique réflexive en centre de formation, une pratique délibérative en entreprise, une pratique interrogative transversale, si l'on espère une parité d'estime de savoirs » (Denoyel, 2023). La compétence interrogative transversale est essentielle ; elle est au cœur des métiers. La dispute de métier lui est corrélatrice. C'est également dans mon métier d'enseignant-chercheur que j'ai mis en place une pragmatique de l'interrogativité dans les groupes que j'accompagnais. Cette pratique repère trois formes d'interrogations : celle de premier ordre autour de la compréhension du propos ; celle de deuxième ordre qui étaye la proposition ; celle de troisième ordre qui discute, voire critique, la proposition (*ibid.*).

Ma première recherche s'appuyait sur le savoir expérientiel d'artisans qui s'étaient formés sur le tas et avaient ensuite progressé toute leur vie. Ma seconde recherche se focalisait sur la formation par alternance et la situation interlocutive de l'accompagnement. À l'instar d'André de Peretti et de son « école plurielle » (1987), chacun se formant en fonction de son propre style, je pense qu'une diversité des formations est nécessaire. Plus que la forme d'alternance institutionnelle, ce qui m'intéresse, c'est le processus personnel de formation : la singularité de la personne me semble être un primat.

À la suite du premier colloque international sur « La formation expérientielle des adultes », en 1989, je découvrai la méthode de description de l'expérience par le fameux « entretien d'explicitation » de Vermersch. Il me semble que l'éloge de la description que représente cette méthode peut porter le nom de « réflexivité capacitive » telle qu'elle est proposée dans le texte d'André Chauvet repris ici.

En 2013, invité à participer au comité de sélection des articles destinés aux trois numéros successifs d'*Éducation permanente* « Construire l'expérience », j'observais que la réflexivité y était surreprésentée dans les articles reçus suite à l'appel à contributions alors que la délibération était invisible. C'est ainsi que j'ai commis « La délibération, tournant interlocutif de l'expérience » (Denoyel, 2014).

Alors que j'avais intégré l'université au moment où paraissait la loi sur la validation des acquis d'expérience, quelques années plus tard, Jean-Pierre Boutinet me demanda de rédiger deux mots-clés pour son *ABC de la VAE* (2009). Ces deux résumés parlent de réflexivité. En parcourant à nouveau l'ouvrage aujourd'hui, j'observe que, parmi la multitude de mots-clés qu'il contient, la réflexivité n'est mentionnée qu'à six reprises (dont trois dans mes propres définitions). Quant à la délibération, elle

*Alternance : temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la **réflexivité** fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaires/universitaires et professionnelles/sociales (Denoyel, 2009a).*

*Savoirs pratiques et VAE : **réflexivité** incorporée à une expérience, impliquant une intelligence contextuelle et interactionnelle pour bien juger en situation, intelligence capable d'une activité de détours dans sa façon d'appréhender les situations (Denoyel, 2009b).*

n'est évoquée qu'une seule fois, par moi... Ce qui est incroyable, c'est que la puissance de l'expérience qui réside dans la compétence délibérative, travaillée constamment par la multitude de décisions à prendre pour agir, soit ainsi sous-théorisée. C'est sans doute pour cela que je parlais à l'époque de « réflexivité incorporée » (Denoyel, 2009b). On peut signaler une certaine tendance à valoriser la réflexivité qui s'exerce dans le contexte de la formation, qui amène le sujet à réfléchir sur ce qu'il entend et sur ce qu'il apprend. La réflexivité en action, dans le cadre d'une pratique, implique la délibération sur nos choix, que cette délibération s'exerce avec nous-même ou avec autrui. Ainsi, dans le travail, régulé par des règles de métier, la délibération personnelle et collective n'est arrêtée que par les choix d'agir..., mais elle semble souvent invisible en théorie ! Je comprends mieux le questionnement, ou peut-être même l'irritation, qui a incité Dewey, à la fin de sa vie, à remplacer « expérience » par « culture » dans le sens de l'anthropologie culturelle. En 2023, j'ai mis en évidence le lien entre expérience et « milieu associé » (Simondon, 1989), « milieu personnel⁶ » (Lerbet, 1981) et « culture personnelle/culture artisanale » (Denoyel, 1990).

Les quatre textes proposés me semblent induire les travaux de Vygotski, et dans cette période d'inquiétude où l'intelligence artificielle télescope l'intelligence humaine, c'est rafraîchissant. Le développement important, par mes collègues psychologues, de la notion de « biais cognitif⁷ » m'interpelle. Selon moi, il ne faut pas oublier les possibilités de créativité transductive-abductive et d'autocorrectivité inductive propre à l'humain, car ce serait oublier l'intelligence pratique : le régionalisme « biais⁸ », du « biais du gars » (1990)⁹, cette alliance singulière du coup d'œil et du coup de main régulée par l'expérience ancestrale des règles de métier. Ce qui

6. Dans l'article de Pineau qui éclaire finement le « tournant réflexif », il développe « la réflexion comme boucle autopoïétique (ou formatrice de soi, autoformatrice) ». Comme j'aime naviguer dans les travaux des auteurs, j'ai trouvé dans *Éducation permanente* de juin 1985, au sujet de « la boucle vitale de l'autoformation », cet extrait : « Un milieu, un espace propre, se crée, offrant au sujet une distance minimale pour se prendre et se voir comme objet spécifique parmi les autres objets, s'en différencier, se réfléchir, s'en émanciper et s'autonomiser, en un mot s'autoformer » (Pineau, 1985). Comme aimait le dire son collègue-compagnon Georges Lerbet, « se voir un parmi des » (1981).
7. Christiane Chauviré (2009) intègre l'erreur de manière positive à la science, que Peirce tient d'ailleurs pour autocorrectrice, grâce à l'induction, la seule procédure qui corrige ses propres résultats.
8. Le paradoxe du « biais » qui oscille entre « l'effet pervers » qui peut invalider une recherche et la sagesse pratique de l'artisan / du travailleur qui atteste son art de faire. François Jullien (2012) a d'ailleurs fait du « biais » (la notion d'obliquité en Chine) un des cinq concepts qu'il propose à la psychanalyse.
9. Selon Aubenque, « il n'y a pas de prudence sans prudent ». On pourrait dire qu'il n'y a pas de biais sans gars.



me vient, c'est la définition de l'éthique par Ricœur : « La vie bonne, pour et avec les autres dans des institutions justes » (1990). Dans mon premier ouvrage, le biais faisait la part belle à l'intelligence pratique et rusée de la *métis* des Grecs. En 2000, ma thèse s'appuyait sur la reprise éthique de la *métis* (intelligence pratique) transformée en *phronésis* (sagesse pratique) par Aristote dans *Éthique à Nicomaque*. L'exercice d'un métier au service des femmes et des hommes poursuit le développement de l'intelligence humaine par la nécessaire intelligence au travail, qui doit articuler dialogiquement réflexivité et délibération...

L'alliance de la réflexivité et de la délibération par la compétence interrogative de chacun travaille « l'incertitude logique » (Simondon, 1989), qui a à voir avec l'habitude : « Le premier facteur de rectitude de la *phronésis* vient de cet ancrage dans la vertu éthique façonnée par l'habitude (Murgier, 2013).

L'article de Gérald Gaglio, Mokhtar Kaddouri et Florence Osty apporte de l'eau à mon moulin. Les auteurs s'appuient sur « les transitions comme moments de délibération sur soi ». La notion de délibération, « ce sur quoi on peut agir », me semble être au cœur des transitions professionnelles : « On ne délibère jamais sur les choses qui ne peuvent pas être autrement qu'elles ne sont, ni sur celles qu'il nous est impossible d'accomplir », disait Aristote. Les trois auteurs précisent plus loin : « Ce retour sur soi nécessite un certain « décentrement par rapport à soi » [Godelier, 2010] ; il requiert une posture d'extériorité et une certaine capacité de distanciation à son propre égard. » Pour prendre en compte ce décentrement, je propose de formuler les deux traits essentiels de l'assertion chez Peirce selon Chauviré (1995) : « La prise en charge par le locuteur d'une responsabilité quant aux conséquences de ce qu'il dit ; l'intention qu'a le locuteur d'induire chez l'auditeur la croyance en la proposition qu'il exprime. »

Afin de mettre en dialogue les trois formes de réciprocité assumée, je propose de les regrouper, en les différenciant.

Mise en acte/en scène <i>ergon</i> œuvre-mise œuvre	Mise en dialogue <i>boulèsis</i> capacité à délibérer	Mise en perspective <i>hexis</i> habitude d'action-de pensée
Réciprocité réflexive assumée	Réciprocité délibérative assumée	Réciprocité interrogative assumée
Mise en action esthétique	Mise en action éthique	Mise en action logique
De la trace réfléchie (Primat référentiel)	De l'enquête délibérée (Primat inférentiel)	Des commencements assertés*

* En médecine, « l'assertivité se définit comme l'expression appropriée d'idées, de sentiments et de limites tout en respectant les droits des autres, en maintenant un affect positif chez l'interlocuteur et en tenant compte des conséquences potentielles de cette expression sur ce dernier. Celui ou celle qui agit avec assertivité le fait avec confiance et bienveillance et n'est pas motivé par des émotions telles que l'anxiété ou la colère » (Richard et Lussier, 2019).

Pour différencier *ergon*, *boulèsis* et *hexis*, Murgier (2013) pointe l'importance de la rectitude de l'habitude, de l'*hexis* chez Aristote : « La singularité de l'action s'exprime à travers ses objets propres [les *prakta*], ses actes propres [*proairesis* et *bouleusis*], son savoir propre [*phronésis*]. » On peut croiser cette tripolarité *hexis/boulesis/ergon* avec celle de Pineau, initié par Rousseau : « On est formé par trois sortes de maîtres. » Par soi : l'*auto*, ses habitudes incorporées, l'*hexis* (Rodrigo, 2004) et sa logique. Par les autres : l'*hetero*, sa capacité à délibérer, la *boulèsis* et son éthique. Par les choses : l'*éco/oikos*, (les choses naturelles/produites/transformées), son œuvre, sa mise en œuvre, l'*ergon* et son esthétique.

La réflexivité, et son primat référentiel, qualifie « ce dont on parle », l'œuvre et sa mise en œuvre. Ainsi l'*ergon*, essentielle pour identifier un problème, un apprentissage, un travail, une situation, en amont et en aval de l'action, une trace esthétique réfléchie. La délibération, et son primat inférentiel, doit faire constamment des choix pour agir pertinemment en cours d'action, une enquête éthique délibérée. Autant que la délibération, l'interrogativité transversale stimule la réflexivité, d'où l'importance d'une pragmatique de l'interrogativité, de ses commencements logiques assertés. On peut parler d'une dialogique réflexivité/délibération/interrogativité enchevêtrées. ♦

Bibliographie

- ARISTOTE. 1990. *Éthique à Nicomaque*. Paris, Vrin.
- AUBENQUE, P. 1963. *La prudence chez Aristote*. Paris, Puf.
- BACHELARD, D. ; PINEAU, G. 2009. *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris, L'Harmattan.
- BATESON, G. 1979. *La nature et la pensée*. Paris, Le Seuil.
- BATESON, M.-C. 2008. « La double contrainte dans la communication internationale ». *Dans* : J.-J. Wittezaele (dir. publ.). *L'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*. Bruxelles, De Boeck.
- BRUNER, J. 1993. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, Puf.
- CARROI, M.-A. 1947. « Introduction ». *Dans* : J. Dewey. *Expérience et éducation*. Paris, Bourrelier.
- CHAUVIRÉ, C. 1995. *Peirce et la signification : introduction à la logique du vague*. Paris, Puf.
- CHAUVIRÉ, C. 2009. « Faillibilisme et fiabilisme chez Peirce ». *Dans* : C. Chauviré, A. Ogien, L. Quéré (dir. publ.). *Dynamiques de l'erreur*. Paris, EHESS, p. 83-110
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, Puf.
- CORNU, L. 1998. « La confiance dans la relation pédagogique ». *Le Télémaque*. N° 13, p. 111-122.
- CORNU, L. 2006. « La confiance comme relation émancipatrice ». *Dans* : A. Ogien, L. Quéré (dir. publ.). *Les moments de confiance*. Paris, Economica, p. 169-190.
- COURTOIS, B. ; PINEAU, G. 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française.



- COUSINET, R. 1973. « La solidarité infantile ». *Éducation et développement*. N° 87.
- COUSINET, R. 1959. *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris, Puf.
- DELEDALLE, G. 1965. *La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*. Paris, Scarabee.
- DENOYEL, N. 1990. *Le biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan*. Maurecourt, Éditions universitaires.
- DENOYEL, N. 1999. « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce ». *Revue française de pédagogie*. N° 128, 1999, p. 35-42.
- DENOYEL, N. 2000a. *Le biais du gars, la métis des Grecs et la raison expérientielle*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DENOYEL, N. 2000b. « Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expérience des Maisons familiales rurales ». *Éducation permanente*. N° 144, p. 187-194.
- DENOYEL, N. 2002a. « Produire : des savoirs, du sens, de l'œuvre ? ». *Dans* : C. Guillaumin (dir. publ.). *Nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris, L'Harmattan, p. 221-234.
- DENOYEL, N. 2002b. « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue ». *Éducation permanente*. N° 153, p. 231-240.
- DENOYEL, N. 2005. « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique ». *Éducation permanente*. N° 163, p. 81-88.
- DENOYEL, N. 2007. « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique ». *Dans* : J.-P. Boutinet et al. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris, Puf, p. 149-160.
- DENOYEL, N. 2009a. « Alternance ». *Dans* : J.-P. Boutinet (dir. publ.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, érès, p. 73-74.
- DENOYEL, N. 2009b. « Savoirs pratiques et VAE ». *Dans* : J.-P. Boutinet (dir. publ.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, érès, p. 212-214.
- DENOYEL, N. 2010. « Histoire d'un compagnonnage dialogique ». *Dans* : C. Abels-Eber. *Gaston Pineau : trajet d'un forgeron de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- DENOYEL, N. 2012. « Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle ». *Éducation permanente*. N° 193, p. 105-118.
- DENOYEL, N. 2013. « La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif ». *Dans* : J. Bézat (dir. publ.). *Analyse des pratiques et réflexivité*. Paris, L'Harmattan, p. 217-221.
- DENOYEL, N. 2014. « La déliération, tournant interlocutif de l'expérience ». *Éducation permanente*. N° 198, p. 155-166.
- DENOYEL, N. 2015. « Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de l'interrogativité ». *Éducation permanente*. N° 205, p. 151-163.
- DENOYEL, N. 2021. « Manifeste pour des accompagnants en dialogue ». *Éducation permanente*. N° 226, p. 136-145.
- DENOYEL, N. 2023. « Manifeste pour des alternants réflexifs, délibératifs et interrogatifs ». *Éducation permanente*. N° 236, p. 127-140.
- DENOYEL, N. ; PESCE, S. 2009. « Raison expérientielle et habitude d'action pratique : les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant ». *Dans* : C. Guillaumin, S. Pesce, N. Denoyel (dir. publ.). *Pratiques réflexives en formation*. Paris, L'Harmattan, p. 183-204.
- DESCOMBES, V. 1996. *Les institutions du sens*. Paris, Minuit.

- DESCOMBES, V. 2004. *Le complément du sujet*. Paris, Gallimard.
- DÉTIENNE, M. ; VERNANT, J.-P. 1974. *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*. Paris, Flammarion.
- DEWEY, J. 1983. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin.
- DEWEY, J. 2011. *La formation des valeurs*. Paris, La Découverte.
- FREGA, R. 2006. *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris, L'Harmattan.
- FREGA, R. 2013. *Les sources sociales de la normativité*. Paris, Vrin.
- GIREL, M. 2014. « L'expérience comme verbe ? ». *Éducation permanente*. N° 198, p. 23-34.
- GIREL, M. 2021. *L'esprit en acte*. Paris, Vrin.
- GUILLAUMIN, C. ; PESCE, S. ; DENOYEL, N. (dir. publ.). 2009. *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan.
- JACQUES, F. 1985. *L'espace logique de l'interlocution*. Paris, Puf.
- JACQUES, F. 2000. *Écrits anthropologiques. Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris, L'Harmattan.
- JULLIEN, F. 2012. *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*. Paris, Grasset.
- LALANDE, A. 1926. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, Puf, 1993.
- LALANDE, A. 1948. *La raison et les normes*. Paris, Hachette.
- LERBET, G. 1981. *Système-alternance et formation d'adultes*. Maurecourt, Mésonance.
- MURGIER, C. 2013. *Éthique en dialogue*. Paris, Vrin.
- PEIRCE, C.-S. 2002. *Pragmatisme et pragmaticisme*. Paris, Cerf.
- PERETTI, A. de. 1987. *Pour une école plurielle*. Paris, Larousse.
- PERRENOUD, P. 2001. « Mettre la pratique reflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers pédagogiques*. N° 390, p. 42-50.
- PINEAU, G. 1985. « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation ». *Éducation permanente*. N° 78-79, p. 25-39.
- PINEAU, G. 1986. *Temps et contretemps en formation*. Paris, Éditions universitaires, UNMFREO.
- PINEAU, G. (dir. publ.). 1998. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, L'Harmattan.
- RICHARD, C. ; LUSSIER, M.-T. 2019. « Assertivité, professionnalisme et communication en santé ». *Exercer*. N° 156.
- RICCIER, P. 1986. *Du texte à l'action*. Paris, Le Seuil.
- RICCIER, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.
- RODRIGO, P. 2004. « La dynamique de l'héxis chez Aristote ». *Alter*. N° 12, p. 11-25.
- ROMANO, C. 2010. *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris, Gallimard.
- SCHÖN, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- SIMONDON, G. 1989. *L'individuation psychique et collective*. Paris, Aubier.
- VERMERSCH, P. 1991. « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée ». *Dans* : B. Courtois, G. Pineau (dir. publ.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française, p. 271-285.
- VYGOTSKI, L.-S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

Aide à l'explicitation et retour réflexif

Pierre Vermersch

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 77 À 86
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0077

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-77?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Aide à l'explicitation et retour réflexif

Éducation permanente, n° 160, 2004.

Dans de nombreux domaines professionnels se sont mis en place des temps de debriefing, que ce soit après un travail au simulateur (EDF, RTE, RATP, Airbus, DCN, Marine marchande, etc.) ou un entraînement réel (sportifs, militaires, retour de mission ou d'expédition). Dans d'autres domaines, ce sont des séances régulières d'analyse de pratique pour tous les professionnels de la relation, des activités de supervision pour les professionnels engagés dans des activités personnellement impliquantes, du coaching pour les managers et les postes de responsabilité. Dans une autre perspective, après avoir envoyé des formés en stage, il est apparu nécessaire d'aider ceux qui avaient pourtant vécu ce stage à s'approprier ce qu'ils en tiraient, et même à prendre conscience de ce qu'ils avaient fait durant cette période. À côté de toutes ces activités centrées sur l'aide aux professionnels pour les perfectionner, analyser leurs erreurs, prendre conscience de leurs ressources, se confirmer dans son identité professionnelle, existent aussi des buts de recherche visant à prendre connaissance du travail effectif (par opposition au travail prescrit) effectué par le professionnel, pour des objectifs ergonomiques, d'organisation du travail ou de modélisation des compétences. Un autre objectif apparaît depuis quelques années, il concerne la capitalisation des connaissances des opérateurs experts partant à la retraite, ou des métiers qui peuvent momentanément disparaître, alors qu'une somme d'expérience s'est constituée, comme c'est le cas à propos de la construction des centrales nucléaires.

On a donc deux directions d'aide à la prise de conscience : la première est centrée sur le professionnel pour lui-même, la médiation visant d'abord à lui profiter ; la seconde est centrée sur les buts du chercheur et vise à collecter des données, le professionnel étant alors principalement pour lui un informateur.

Toutes ces activités pointent vers un processus identique qu'une personne seule peut difficilement remplir : prendre conscience de son vécu passé pour le recon-

PIERRE VERMERSCH, psychologue et psychothérapeute de formation, chargé de recherche au CNRS, a créé l'« entretien d'explicitation ».

naître, se l'approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels. Le fait de vivre une situation nous en donne la familiarité, nous forme de façon implicite par le fait même d'y avoir été impliqué, mais ce qui est familier et que l'on sait faire n'est pas connu pour autant. Si connaître, au sens fort, est le fait de pouvoir conceptualiser – et de manière générale verbaliser –, alors nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous « connaissons ». Ce que nous vivons appartient largement à un mode de conscience que l'on peut, avec Husserl, nommer « conscience préréfléchie » ou conscience directe¹ ; « connaître » appartient à la « conscience réfléchie ». Entre l'une et l'autre, se situe l'activité cognitive de « prise de conscience ». Cette conscientisation n'est pas automatique, elle demande un effort, un travail cognitif particulier qui occupera un temps dédié, pris sur le temps de production et/ou de formation. Mais surtout, il est difficile de la pratiquer seul, car il est malaisé d'être à la fois celui qui se guide dans la description du vécu et celui qui formule cette description. De ce fait, elle demande un dispositif, c'est-à-dire un lieu et un horaire dédiés, mais aussi une médiation assurée par la présence active d'un chercheur, d'un formateur, d'un animateur, d'un superviseur ou d'un coach, qui facilite les conditions de la prise de conscience et en assure le guidage. Cette médiation repose elle-même sur la maîtrise d'un dispositif d'intervention et une technique d'entretien : l'efficacité.

Une autre manière de décrire ce processus produisant une prise de conscience est de le caractériser comme un passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie. L'implicite que l'on cherchera à mettre au jour avec les techniques d'aide à l'explicitation est principalement ce qui, dans notre vécu, est naturellement préréfléchi. L'entretien d'explicitation est une technique non inductive d'aide à la prise de conscience.

Je ne distinguerai pas ici les différents usages que j'ai indiqués, mais je montrerai que, dans tous les cas, l'aide à la prise de conscience se heurte à des problèmes d'autant plus difficiles à résoudre qu'ils sont invisibles. Ma contribution prendra une allure principalement théorique, alors que cette théorie n'est là que pour éclairer une pratique efficace, qui s'est d'abord développée sous l'intitulé « entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994), puis dans le cadre d'un atelier de pratique phénoménologique coanimé avec F. Varela et N. Depraz comme instrument d'auto-explicitation pour des groupes de chercheurs travaillant dans un point de vue en première et seconde personnes. Je présenterai d'abord la distinction entre conscience préréfléchie et conscience réfléchie, puis les obstacles à surmonter pour pouvoir aider à la prise de conscience, et enfin j'indiquerai quelques outils qui permettent de le faire.

1. Pour toutes les références aux textes de Husserl et de Piaget, consulter Vermersch (2000).



Conscience préréfléchie et conscience réfléchie

La théorie de la conscience issue des travaux du philosophe Husserl distingue, dans chaque moment vécu, ce dont nous avons conscience sur le mode préréfléchi, c'est-à-dire ce qui est simplement vécu, et ce qui est sur le mode réfléchi, c'est-à-dire qui fait l'objet d'une conscience expresse. Autrement dit, à chaque moment de notre vie, nous avons conscience de ce vers quoi nous sommes tournés, vers ce qui est source d'intérêt pour nous, mais nous n'avons pas nécessairement dans le même temps la conscience d'avoir conscience de ce qui nous intéresse. Ainsi, je perçois un spectacle, je lis une notice technique... ; ce faisant, j'ai conscience du spectacle, du contenu de la notice, mais je n'ai pas, au même moment, conscience d'avoir conscience du spectacle ou de la notice. Au moment où je perçois, j'ai donc conscience non pas de la façon dont je perçois (l'acte de percevoir), mais du contenu de ce que je perçois. Prendre conscience de ce dont j'ai conscience (avoir la conscience réfléchie de ce dont j'ai la conscience directe ou en acte – synonyme de la conscience préréfléchie) se fait le plus souvent rétrospectivement. Je ne découvre qu'après coup, en prenant le temps de me rapporter au moment passé correspondant, que j'étais conscient de tel ou tel aspect du spectacle, et même que j'en étais conscient de telle et telle manière. Par exemple, je suis ému par ce qu'un collègue vient de me dire, et juste après le début de cette émotion, ou beaucoup plus tard, j'accède à la conscience réfléchie du fait que je suis ému, alors qu'auparavant j'étais simplement dans le vécu de l'émotion. Il est clair que nous n'avons pas besoin pour vivre, et même pour effectuer des activités complexes et expertes, d'avoir une conscience réfléchie de chaque moment vécu. Et il est tout à fait fonctionnel de ne pas être encombré en permanence d'une vigilance qui exigerait de nous que chaque instant soit sous le regard de la conscience réfléchie. Cependant, pour pouvoir décrire ce que nous faisons, pour l'analyser, pour le connaître, il nous faut le conduire à la conscience réfléchie. Ce qu'il n'est pas spontanément. Dans la mesure où cette opération cognitive de prise de conscience – ou, comme la nomme Piaget, de « réfléchissement² » – ne se réalise pas automatiquement, il faut la provoquer, l'accompagner, la solliciter. Et là, des obstacles apparaissent, qu'il faut dépasser par l'acquisition de différentes techniques d'entretien.

Ainsi, subjectivement, n'existe sur le mode du connu (au sens de disponible pour y penser) que ce qui est déjà réflexivement conscient. En conséquence, tout ce qui est encore seulement préréfléchi est comme absent de ma connaissance, comme si je ne le connaissais pas faute de l'avoir reconnu. Ce n'est pas gênant pour agir, et même de manière efficace. En revanche, pour produire une description détaillée de

2. Dans les activités réflexives en général, Piaget distingue la « réflexion » et le « réfléchissement ». La première est le mouvement de la conscience qui prend pour objets des données déjà réflexivement conscientes (sens le plus courant de l'expression « je réfléchis sur ») ; le second désigne le mouvement qui conduit du vécu préréfléchi (Piaget parle plutôt de conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu.

ce que j'ai fait, ce qui n'est encore que préréfléchi est comme inconnu, absent. C'est le premier obstacle à dépasser : ce que j'ai vécu ne se redonne pas à moi spontanément dans le détail.

Le mot « détail » est important. Si l'on me demande ce que je fais en ce moment, je n'ai aucune difficulté à dire que je tape sur le clavier de l'ordinateur et que j'écris un article. J'ai la conscience réfléchie de mon activité globale et de mes buts. En revanche, si l'on me demande de décrire les fils conducteurs qui me guident dans l'écriture de ce passage, ou de décrire les activités motrices des doigts, ou les endroits où mon regard se pose spontanément, cela me demande l'effort de m'y rapporter et peut me paraître inaccessible. Je sais tout ce que j'ai fait, mais cela ne se redonne pas immédiatement dans le détail, et même souvent, je n'ai pas la croyance que je puisse le retrouver. Seul, j'abandonnerais assez rapidement la tentative de retrouver les détails de mon activité juste passée, cela me paraîtrait une tâche impossible en l'absence d'un enregistrement vidéo qui me servirait de prothèse mnémone³. C'est là le second obstacle à dépasser : croire que nous ne retrouverons pas le détail de nos activités passées. S'il est clair qu'il ne faut pas se priver des traces et des observables enregistrés dont on peut disposer pour étudier une activité, il est non moins important de considérer que si nous n'en possédons pas, nous pouvons travailler avec la mémoire.

Dans cette perspective, la prise de conscience suppose la remémoration puisqu'elle se situe toujours *a posteriori* de l'activité étudiée. Durant toute notre vie, notre subjectivité est sous-tendue par la possibilité de nous rapporter à notre propre passé de façon relativement satisfaisante, quoique imparfaite. Les psychologues connaissent bien les données sur la mémoire, les courbes de performance du rappel et de la reconnaissance de matériaux expérimentaux, comme des listes de mots. Mais ces résultats sur la mémoire ont laissé de côté pendant près d'un siècle les mécanismes mnémoniques que nous mettons en jeu à chaque moment de notre vie, de manière automatique et passive. Ce n'est que depuis quinze ans que l'on a (re)découvert la mémoire implicite (Roediger et Craik, 1989 ; Reder, 1996), c'est-à-dire le mode de mémorisation qui fonctionne sans que l'on ait le projet d'apprendre, et le mode de rappel qui opère sans que l'on ait le projet de se souvenir. En revanche, depuis plus d'un siècle, Husserl (1905) avait attiré notre attention sur le fait que chaque moment vécu s'accompagne d'une trace, d'une conservation passive qui perdure, et qu'il nomme rétention. Cette rétention perdure de manière vivace pendant quelque temps (la queue rétentionnelle), puis semble disparaître, s'éloigner, s'assombrir, comme si elle n'était plus disponible (Vermersch, 2004b,c). En fait,

3. Même avec une telle aide, ce qui me serait redonné, c'est l'image externe de mes activités manifestes, celles qui se traduisent par des gestes, des paroles, des postures, des directions de regard. Tout cela ne me redonne pas directement les actes cognitifs, les pensées, le contenu des prises d'information, mon état interne. Certes, ces éléments peuvent parfois être inférés des traces et des observables, mais il y manque la perspective subjective de ce qui s'est passé selon celui qui l'a vécu, donc en suivant un point de vue en première personne.



chaque phase de vécu engendre en permanence de nouvelles rétentions, et si ces rétentions ne sont pas mobilisées par un acte (suivre la conversation, comprendre ce que je viens de lire pour lire la suite, etc.), elles disparaissent de manière aussi passive. Tout au plus peut-on rétrospectivement s'apercevoir que, dans les minutes qui suivent, elles sont facilement disponibles, puis progressivement que leur mobilisation demande un effort particulier supplémentaire pour qu'il y ait éveil, et enfin, quand un délai plus long s'est accompli, nous sommes d'abord confrontés à la croyance que nous ne pouvons plus nous en souvenir, ce qui n'en facilite pas l'éveil. Mais dans le principe, cet éveil des rétentions est toujours possible. Il faut comprendre cette « mémoire » rétentionnelle non pas comme un mode d'enregistrement intégral (comme le fait un magnétophone pour le son), mais comme la conservation de tout ce qui m'a « affecté ». Ce dernier mot est d'origine philosophique, il est utile mais ambigu. Ici, il désigne non pas l'émotion (comme dans « affection »), mais le fait de toute modification qui se produit en moi, sur moi, sous l'influence des stimuli externes ou internes. Il y a rétention de ce qui a eu un effet sur moi (de ce qui m'a affecté), et cela de manière continue et passive. Je n'ai pas besoin de faire un acte volontaire pour que l'opération rétentionnelle se fasse ; en ce sens, elle est continue, puisqu'elle se produit sans que j'aie besoin de m'en occuper. Certes, ces rétentions seront plus vives et plus facilement éveillées pour amorcer des souvenirs si elles correspondent à des aspects de mon expérience qui sont motivants et source d'intérêt. Chaque moment vécu est rétentionné de manière passive. Si cela n'était pas le cas, chaque nouvelle phase de vécu serait comme une expérience nouvelle sans référence au passé, récent ou plus lointain. Nous ne pourrions ni suivre une conversation ni nous rappeler qui nous sommes d'un instant sur l'autre. Ce que je souhaite souligner, c'est que chaque chose qui m'a affecté et qui s'est rétentionnée peut être éveillée à nouveau.

Cet éveil est un mode particulier du souvenir. Il était bien connu au XIX^e siècle comme mémoire affective ou mémoire involontaire (Gusdorf, 1951). Cette mémoire est devenue célèbre à travers les exemples donnés par Proust dans Jackson (1992), dont le plus célèbre est celui de la « madeleine ». Ce mode du souvenir, que l'on peut appeler une « remémoration » (par opposition au « rappel »), se déclenche spontanément suite à une stimulation sensorielle qui éveille une rétention « dormante » similaire (ce que Husserl nomme un membre-pont, qui est ici sensoriel, comme le goût de la madeleine). Non seulement l'éveil du vécu passé le redonne avec un sentiment de revécu (Janet, 1925), mais il s'accompagne de tout l'horizon de vécu qui lui était associé à ce moment-là. Autrement dit, la rétention contient non pas une information isolée mais l'ensemble entrelissé des différents aspects du vécu de cette phase. Dans le cadre des théories contemporaines sur la mémoire, son éveil peut être compris encore comme « mémoire épisodique » (Neisser, 1982 ; Cohen, 1989) ou mémoire « autobiographique » qui, contrairement à la mémoire des connaissances décontextualisées comme la « mémoire sémantique » (Roediger et Craik, 1989), se redonne

avec toute la trame du vécu personnel. Lors de son éveil, cette mémoire est donc spontanément riche de toutes sortes de détails que nous ne savons pas avoir mémorisés et qui peuvent être remémorés dès lors que l'on a éveillé une rétention liée à une phase de vécu passé.

Ce bref résumé des théories de la mémoire ouvre clairement à la possibilité d'un accès à la mémoire autobiographique dans la limite subjective de ce qui a affecté le sujet. Cette remémoration, une fois amorcée, sera spontanément riche en détails. On a donc un but : la verbalisation d'un vécu passé, à condition que ce vécu devienne réflexivement conscient.

Comment s'opère cette prise de conscience qui fait passer de la conscience en acte à la conscience réfléchie ? Dans le principe, cette conscientisation se confond avec le mouvement d'éveil des rétentions, donc avec la sollicitation d'une remémoration particulière fondée sur l'actualisation d'un pont sensoriel avec le vécu passé. Ce schéma théorique n'a d'intérêt que si nous sommes capables de l'opérationnaliser dans une pratique efficace.

Les outils d'aide à l'explicitation

Deux obstacles sont à dépasser du côté de celui qui consent à se prêter à une démarche réflexive : le fait que les rétentions endormies ne lui apparaissent pas immédiatement, et de manière très liée, la croyance limitante de l'incapacité de se souvenir dans le détail d'un vécu passé.

Quand, dans les débuts d'un entretien d'explicitation, en groupe ou individuel, on invite le professionnel à laisser revenir un moment d'activité professionnelle, ce qui lui est demandé est une « visée à vide ». Il sait avoir vécu ce qu'il a vécu, mais spontanément ne lui reviennent que peu de choses, voire rien. Viser à vide, c'est chercher à atteindre cognitivement quelque chose qui ne se donne pas immédiatement comme disponible, mais dont on sait avec certitude qu'on l'a vécu, qu'il existe. L'entretien d'explicitation, pour aider à la réussite de cette « visée à vide » et ainsi obtenir un « remplissement » mnémonique, propose à la personne de laisser revenir des impressions sensorielles de ce moment passé, des éléments de contexte, n'importe quoi qui n'a pas fait l'objet d'une mémorisation au moment où il était vécu. Dans cette proposition, il y a deux aspects complémentaires importants. D'abord, le caractère de l'acte suggéré comme accueil par la consigne de « laisser revenir », ce qui s'oppose à « aller chercher » ou à faire un effort pour se rappeler. De plus, la demande est à la fois peu exigeante et elle vise le vécu, pas les savoirs. Ainsi, si je vous pose la question de savoir combien il y a de fenêtres à l'endroit où vous habitez, sauf cas particulier, vous ne le savez pas par cœur. Pour répondre, vous allez spontanément vous transporter en pensée dans ce lieu, et le parcourir dans l'image que vous vous en faites pour compter mentalement les ouvertures. Ma question a induit un acte de remémoration qui vous a conduit spontanément à quitter mentalement



cette page pour aller en évocation d'un autre lieu que celui où vous êtes installé. Ce mouvement d'évocation s'est déclenché en réponse à une demande qui ne peut être satisfaite qu'en se rapportant en esprit à une autre réalité que celle actuelle. Il est possible de faire la même chose pour le temps. C'est le point d'entrée de toutes les techniques d'accompagnement en évocation vers une situation passée spécifiée.

Quand l'accès en mémoire d'évocation est amorcé, il est relativement simple de conduire l'entretien en restant en contact avec ce vécu passé. A partir de là, on rencontre d'autres difficultés qui, pour être surmontées, exigent différentes techniques. Sans passer en revue toutes les techniques de l'entretien d'explicitation, centrons-nous sur la formulation des questions et la fragmentation de l'information.

La formulation des relances de l'intervieweur est une technique délicate. Par exemple, elles ne doivent pas induire la réponse tout en sollicitant des réponses précises. Elles ne doivent donc pas, dans leur formulation, nommer des réalités qui n'ont pas encore été exprimées par l'interviewé, ni utiliser de formulations traduisant dans le langage de l'intervieweur ce que dit l'interviewé. L'induction du contenu des réponses intervient en général avec les questions fermées qui, pour être posées, doivent précisément désigner le contenu. Ainsi, « avez-vous pensé à la consigne ? » est une question fermée à laquelle on ne répond que par oui ou par non, mais de plus, elle fait exister « la consigne » pour l'interviewé. En quoi est-ce si problématique ? Les travaux sur le témoignage (Loftus, 1979 ; Loftus et Ketcham, 1991) et sur la mémoire visuelle montrent qu'il est très facile de fabriquer une fausse mémoire (c'est-à-dire la mémoire de faits dont on ne sait plus si on les a perçus ou non), en suggérant par la question une réalité que la personne n'a pas abordée (Shacter, 1997, 2003). Mais ne pas induire est une contrainte extraordinairement limitante pour relancer sur des points que le sujet n'a pas encore abordés sans pour autant en souffler le contenu. Techniquement, il est possible de contourner cette difficulté en utilisant des questions universelles, c'est-à-dire ouvertes, qui renvoient nécessairement à un aspect vécu de l'expérience. Si vous demandez : « Là, à quoi faisiez-vous attention ? » ou : « Par quoi avez-vous commencé ? », vous obtiendrez toujours des éléments de réponses disponibles, sans qu'ils soient suggérés en tant que tels. Il est encore possible de désigner le contenu de l'expérience en le pointant sans le nommer, mais en le désignant de manière indirecte par le contenant. Ainsi, si je vous demande : « Qu'est-ce qui se passe pour vous au moment où vous me lisez ? », je désigne à la fois le moment et le contenant que vise ma question, mais je ne nomme pas en quoi consiste le contenu, ce qui fait que ma question induit une direction d'attention vers « ce qui se passe pour vous », mais pas vers le contenu de l'expérience (Vermersch *et al.*, 2003). De manière générale, chaque question peut être analysée dans ses effets selon trois points de vue : les directions d'attention qu'elle suggère à l'interviewé ; les actes cognitifs qu'elle induit chez lui (réflexion, jugement, rappel, remémoration, imagination) ; les états internes qu'elle sollicite de sa part (Vermersch, 2004a). Par exemple, quand je vous ai demandé : « Qu'est-ce qui se

pas pour vous quand vous me lisez ? », si vous avez consenti à faire l'expérience (changement d'état interne), votre attention s'est déplacée du texte vers vous-même, et votre expérience intérieure de vos pensées, de vos associations, etc. Ce faisant, vous êtes probablement passé d'un acte de lecture suscitant différentes pensées, réflexions, jugements, à un acte de perception interne, basé sur le souvenir encore frais de ce que vous veniez de vivre.

Un des fils conducteurs de la formulation des questions est déterminé par le souci d'obtenir dans la verbalisation « le niveau de détail efficient », c'est-à-dire d'aller jusqu'au niveau de détail qui rende intelligible l'action décrite au regard du but poursuivi. Quand on cherche ainsi à fragmenter la description, on favorise l'explication à un nouveau sens. Dans un premier temps, j'ai indiqué que l'explication était le mouvement par lequel on conduisait le vécu encore prérféchi, et donc implicite, à la conscience réfléchie. Un second sens apparaît : une description dont on affine la granularité⁴ devient plus explicite. La démarche est relativement simple ; elle consiste à repérer les verbes d'action dans la verbalisation – « faire x » – et à relancer : « En quoi consiste le fait de faire x ? » Par exemple, si un professionnel dit : « Je commence par classer les différents documents », il est possible de relancer immédiatement sur le verbe d'action « classer » : « Et que faites-vous quand vous commencez par classer les documents ? » L'implicite est contenu dans la généralité du verbe « classer », et l'explication est engendrée par le fait de faire spécifier cette action. Chaque nouvelle réponse permet de produire de nouvelles questions pertinentes en augmentant le degré de fragmentation. Supposons que le professionnel ait répondu : « D'abord, je les range par priorité » ; cela nous aurait permis de lui demander plus d'explication en relançant : « Et au moment où vous rangez par priorité, qu'est-ce que vous faites ? » ou bien : « À quoi reconnaissiez-vous la priorité d'un document ? », etc.

Conclusion

Pour résumer, je suis passé d'un intérêt pour le développement d'un temps de travail de debriefing aux difficultés pour le mettre en œuvre concrètement. Ces difficultés sont intelligibles à partir d'une perspective sur les théories de la conscience. Le vécu – donc toute pratique – est largement prérféchi ; en cela, il est plus familier que connu. Pour le connaître, afin de le modéliser et de le perfectionner, il faut que celui qui l'a vécu, comme celui qui cherche à s'en informer, le reconnaissse. Cela signifie pour celui qui l'a vécu qu'il fasse une opération de réfléchissement basée sur un acte de mémoire, afin de l'amener à la conscience réfléchie de manière à pouvoir

4. On peut aussi mobiliser des métaphores de changement d'échelle. Faire fragmenter, c'est modifier l'échelle de la description, au fur et à mesure que l'on passe du 200/1000^e au 80/1000^e des cartes routières les plus courantes, puis au 25/1000^e des cartes d'état-major, de nouveaux détails apparaissent qui n'étaient pas représentés auparavant.



le verbaliser. L'enjeu pour celui qui cherche à s'en informer est d'obtenir une verbalisation suffisamment détaillée du vécu afin qu'elle lui devienne intelligible. Pour cela, il doit disposer de techniques d'écoute et de questionnement qui lui permettent d'apporter une aide à une explicitation non inductive. Ces techniques d'aide existent, que ce soit l'entretien d'explication ou d'autres ; le point crucial est qu'elles doivent faire l'objet d'un apprentissage à travers une vraie formation expérientielle. Les questions qui viennent spontanément à un intervieweur non formé sont basées sur ses besoins d'informations, en adéquation avec son objet de recherche. Malheureusement, les formulations de questions qui viennent servir ces intentions sont naturellement contre-productives et produisent des effets indésirables. Ainsi, s'il est légitime de vouloir savoir pourquoi un professionnel a réalisé telle ou telle opération (ou ne l'a pas accomplie), c'est spontanément une question en forme de « pourquoi » ou « explique-moi » qui vient à l'esprit. Or ce genre de question oriente l'attention sur les raisons de l'acte mais pas sur sa description, et elle induit un travail de raisonnement, de réflexion, totalement incompatible avec les actes de la mémoire d'évocation. Elle court-circuite toute possibilité d'obtenir les détails descriptifs qui vont produire une réponse au « pourquoi ? ».

L'entretien d'explication comporte un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions et des relances. Une de ses bases est de rechercher la verbalisation du vécu en privilégiant la dimension procédurale, c'est-à-dire l'action dans son déroulement effectif, telle que l'a vécue celui qui l'a accomplie. Ainsi, on accède de manière « directe » à la description de l'action, mais aussi de manière « oblique » à tous les satellites du procédural : les buts, les savoirs, les représentations, les jugements. Mais si l'on demande directement : « Quel était ton but ? », on ne dispose que de la conception du but selon l'acteur, ce qui ne permet pas de savoir s'il a agi en poursuivant effectivement ce but. Si, en revanche, on dispose aussi de la verbalisation du procédural, alors cette description de l'action va nous donner l'information sur les buts « incarnés » qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre, ce qui est beaucoup plus pertinent pour la modélisation de l'activité. Par ailleurs, ce but « incarné » est précisément le plus souvent préréfléchi. Le découvrir est une information essentielle pour le chercheur, et de plus, elle fait opérer une prise de conscience forte pour l'agent. ◆

Bibliographie

- COHEN, G. 1989. *Memory in the Real World*. Lawrence Erlbaum.
- GUSDORF, G. 1951. *Mémoire et personne. Tome 2*. Paris, Puf.
- HUSSERL, E. 1905. *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris, Puf.
- JACKSON, J. 1992. *Mémoire et création poétique*. Paris, Mercure de France.



- JANET, P. 1925. « Les souvenirs irréels ». *Archives de psychologie*. N° XIX, p. 100-110.
- LOFTUS, E. 1979. *Eyewitness Testimony*. Cambridge, Harvard University Press.
- LOFTUS, E. ; KETCHAM, K. 1991. *Witness for the Defense. The Accused, the Eyewitness and the Expert who puts Memory on Trial*. New York, Saint-Martin's Press.
- NEISER, U. 1982. *Memory observed Remembering in Natural Contexts*. New York, Freeman and Company.
- REDER, L.-M. (dir. publ.). 1996. *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- ROEDIGER, H.-L. ; CRAIK, I.-M. (dir. publ.). 1989. *Varieties of Memory and Consciousness*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- SHACTER, D.-L. (dir. publ.). 1997. *Memory Distortion : how Minds, Brains, and Societies Reconstruct the Past*. Cambridge, Harvard University Press.
- SHACTER, D.-L. 2003. *Science de la mémoire*. Paris, Odile Jacob.
- VERMERSCH, P. 1994. *L'entretien d'explication*. Paris, ESF.
- VERMERSCH, P. 2000. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica*. N° 2, 31, p. 269-311.
- VERMERSCH, P. 2004a. « Exemples d'analyse attentionnelle des relances ». *Expliciter*. N° 55, p. 10-16.
- VERMERSCH, P. 2004b. « Modèle de la mémoire chez Husserl. 1. Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ». *Expliciter*. N° 53, p. 1-14.
- VERMERSCH, P. 2004c. « Modèle de la mémoire chez Husserl. 2. La rétention ». *Expliciter*. N° 54, p. 22-28.
- VERMERSCH, P. et al. 2003. « Etude de l'effet des relances en situation d'entretien ». *Expliciter*. N° 49, p. 1-30.

Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif

Gaston Pineau

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 87 À 102
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0087

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-87?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif

Éducation permanente, n° 196, 2013.

J'essaierai de situer historiquement l'ampleur du tournant réflexif dans lequel s'inscrivent, me semble-t-il, les réflexions sur les pratiques. En référence à Donald Schön, je montrerai qu'il s'agit d'une ampleur paradigmatische. Comme il le disait au début des années 1980, le tournant fait passer du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif. Ce passage est un tournant épistémologique long et laborieux à négocier, avec des grandes joies mais aussi des tourments. Il entraîne un changement d'objet, de sujets et de posture réflexive quasiment révolutionnaire ; ce n'est plus la science avec ses théories, ses lois et ses modèles, qui est à réfléchir pour l'appliquer, c'est l'inverse : la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Révolution copernicienne pour les écoles modernes de réflexion scientifique classique. Ce tournant fait passer d'un paradigme positiviste, scientiste ou idéaliste, opposant pratique et théorie, action et réflexion, encore très prégnant, à un paradigme en construction travaillant leur articulation. Il faut prendre le temps de réfléchir historiquement cette révolution paradigmatische du tournant réflexif pour apprendre à le négocier avec audace mais aussi avec patience et prudence.

Un premier pas prudent/imprudent consiste à se demander : « Qu'est-ce que la réflexion ? » Le terme revient deux fois dans le titre, et il ne serait pas sérieux de l'esquiver. La deuxième partie s'attaque à cette difficile question. Une troisième partie opère un survol des différentes formes de ces réflexions sur les pratiques. Enfin, une quatrième et une cinquième parties présentent deux ouvrages qui, pour le monde enseignant, opèrent un état de ce tournant réflexif prenant des formes différentes suivant les mondes professionnels.

GASTON PINEAU, professeur émérite à l'université François Rabelais de Tours.

Dans le monde enseignant, comme le dit Perrenoud (2001), le fantasme d'une pratique découlant directement de la science est moins développé que dans les professions voulant s'adosser étroitement à des sciences : médecins, ingénieurs, managers et toute profession en « logue » (psychologues, sociologues, anthropologues...). « Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques [...] En éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession plus désirée au statut de profession de plein droit ». J'essaierai de déterminer la configuration que prend ce tournant réflexif vu comme une clé de la professionnalisation dans le monde enseignant.

Du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif

L'expression « tournant réflexif » de Schön (1992) nomme bien le passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif qu'il commençait à développer dix ans auparavant. Le passage annoncé et négocié dans les années 1980 est vu au début des années 1990 comme un tournant historique dans la reconnaissance scientifique et la prise en compte à part entière de l'importance de la réflexion courante en action, *in vivo*, en pratique, des acteurs sociaux. Comme le dit Schön, « le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question : “Qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?”, ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel ». Selon Schön, le seul point commun qui justifie de regrouper en un seul volume les quatorze cas étudiés dans son livre est « le souci principal du narrateur non seulement de découvrir mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir » (Schön, 1994). L'autre point commun est « que les auteurs travaillent dans une grande diversité : diversité des tranches de pratique, diversité des limites pour les unités d'analyse..., diversité des formes d'analyse réflexives... Dans le tournant réflexif, rien ne nécessite une approche uniforme de la réflexion. Bien au contraire. Les chercheurs qui ont pris le tournant réflexif ne se sentent pas obligés de se donner raison entre eux... Dans nos discussions, nous n'étions pas portés à assimiler le point de vue de l'un à celui de l'autre. Nous pouvions nous comprendre, nous critiquer et nous entraider pour améliorer nos travaux respectifs et poursuivre néanmoins notre propre chemin ». Paradoxe d'une compréhension autonome qui ouvre à la compréhension de l'autonomie des autres.

La différence significative qui lui sert à partager ces quatorze cas est la distance que les auteurs prennent à l'égard de leurs sujets : certains se contentent de leur rôle d'observateur ou d'interviewer, alors que d'autres s'efforcent de transformer leurs sujets en partenaires de recherche. Il détermine trois sous-ensembles.



« Les chercheurs du premier ensemble considèrent les praticiens comme des sujets de recherche et ce, dans la plus pure tradition de la recherche en sciences sociales. Néanmoins, ils essaient, à l'aide d'entrevues et d'observations, de découvrir ce qui pousse leurs sujets à dire ou faire telle ou telle chose. De toute évidence, ils prennent pour acquis que les modèles de pratique professionnelle ont une signification, le problème étant de la découvrir... »

À l'opposé, se situent les chercheurs qui donnent un sens au travail des participants, non seulement en s'informant des savoirs implicites qui sous-tendent leur comportement quotidien, mais aussi en les enrôlant comme partenaires de recherche. Toutefois, chacun s'y prend très différemment : recherches-actions menées en partenariat ; entraînement à des méthodes anthropologiques de travail sur le terrain ; association à l'analyse des données et des agirs professionnels, analyse qui devient ainsi collective ; observation participante ; élaboration de comptes rendus d'événements soumis à la critique des participants, conversations réfléchies. » Cet ensemble regroupe la majorité des cas (8 sur 14). Schön signale « qu'il est bon de noter que ces variantes de réflexion maniées avec des partenaires sur l'agir professionnel sont éminemment éducatives dans leur intention et parfois dans leur résultat et ce, qu'elles aient ou non un quelconque rapport avec l'école. Qui plus est, pour être efficaces dans ce type de recherches – Kurt Lewin l'a dit depuis fort longtemps –, les chercheurs doivent devenir des éducateurs, c'est-à-dire des praticiens qui réfléchissent à leur propre recherche et tirent profit de telles réflexion personnelles pour préparer des expériences professionnelles à l'usage des autres ».

Le troisième ensemble regroupe les études de cas se situant à mi-chemin entre les deux premiers.

Pour que ces pratiques réflexives prennent le tournant qui leur donnera « un véritable statut de recherche de plein droit », quatre types de questions se posent, voire « de dilemmes dans certains cas, que les chercheurs évitent à leurs risques et périls ».

Sur quoi est-il bon de réfléchir ? Les pratiques, même réduites à l'agir professionnel, constituent un monde vécu immense et complexe, constitué de niveaux enchevêtrés et de temporalités multiples : quoi choisir ? Quelle pratique isolée dans quels contextes ? Spatial, social, temporel ? Un événement ponctuel ou quinze ans de travail dans une organisation ?

Comment réfléchir ? Quelle est la bonne façon d'observer et de réfléchir sur l'agir professionnel ? En quoi cette réflexion consiste-t-elle ? En quoi devrait-elle consister ? Par exemple la parole est-elle le seul moyen de réflexion ? Les signes, les gestes, les dessins, les narrations ne sont-ils pas aussi des moyens valables ? Comment réfléchir les produits de ces moyens de représentation ?

Une fois engagé dans le tournant réflexif, *que doit-on considérer comme relevant d'une rigueur justifiée ?* S'engager dans le tournant réflexif, c'est renoncer à

l'exclusivité du critère de la rationalité technique du paradigme de la science appliquée : selon ce critère, l'agir professionnel est valide s'il applique rigoureusement les modèles et les lois scientifiques. L'expérience montre que l'agir est plus complexe. Quels nouveaux critères trouver pour négocier avec rigueur ce tournant ? Pour que le « sésame ouvre-toi » de l'analyse de pratique ne soit pas l'ouverture de la « boîte de Pandore » ? Dans l'introduction, Schön isole deux critères étroitement reliés : la validité et l'utilité. Dans le chapitre conclusif, il développe principalement cette question et cette liaison en la travaillant à partir de quatre types de recherche : les recherches pures, la consultation comme méthode de recherche, la recherche-action participative et ce qu'il appelle les études collaboratives du soi.

Le quatrième ensemble de questions porte sur les attitudes qu'implique le tournant réflexif pour le chercheur : attitude face à son projet, c'est-à-dire « ses sujets », à son activité de recherche et à lui-même. C'est une mégaquestion d'éthique, de méthodologie, d'épistémologie et d'axiologie. Il la développe aussi dans son chapitre final sur l'attitude paradoxale du chercheur dans les études collaboratives du soi. Ces études entraînent une « utilisation existentielle du soi » qui incurve le tournant de 360 degrés et le lance dans l'histoire de la circularité (Varela, 1989). Grande aventure pour que cette « histoire naturelle de la circularité » devienne aussi culturelle.

Ainsi résumé, le tournant réflexif dans lequel s'inscrivent les réflexions sur les pratiques pose donc des questions relativement simples d'énonciation : sur quoi réfléchir ? Comment réfléchir ? Qui réfléchit et pour quoi réfléchir ? Mais leur traitement soulève des problèmes hypercomplexes. Ce sont des questions paradigmatisques, c'est-à-dire des mégaquestions reliées entre elles. Le traitement de l'une dépend du traitement des autres. De plus, ce sont des questions de transition paradigmatic, c'est-à-dire de passage d'un paradigme à un autre, où s'entremêlent des éléments éclatés de l'ancien et d'autres émergeant du nouveau. D'où le caractère non ordinaire, original, un peu anormal en termes de recherche et même d'action et de formation, des réflexions sur les pratiques. Pour s'y retrouver un peu dans ce virage qui, on l'a vu, peut s'effectuer à 45, 90 et même 360 degrés, il n'est pas superflu de construire une carte à grande échelle de ce passage paradigmatisique en visualisant les grandes données que je viens d'évoquer (*cf. tableau 1*).

Les frontières entre les deux paradigmes ne sont heureusement pas étanches. Il s'agit plutôt d'espaces intermédiaires de transactions, où des objets du monde vécu peuvent être pris en compte par des professionnels de la réflexion sans que ceux-ci changent substantiellement leurs méthodes ou leurs objectifs de recherche.

Par exemple, dans les années 1980, le philosophe chilien Humberto Giannini explore de façon magistrale et très originale les pratiques de la vie quotidienne, au sens strict, c'est-à-dire d'une journée. Paul Ricœur rédige la préface de ce livre intitulé *La réflexion quotidienne* en développant un triple étonnement devant cette



<i>Paradigmes</i> <i>Questions constitutives</i>	<i>La science appliquée</i>	<i>Le praticien réflexif</i>
<i>Quoi réfléchir ? (objet de recherche)</i>	Le monde conçu, abstrait : théories, lois, modèles.	Le monde vécu, concret : pratiques, actions, expériences.
<i>Qui réfléchit ?</i>	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
<i>Comment réfléchir ?</i> – <i>Méthodologie</i>	Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion.	Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action participative, collaborative, formative.
	– <i>Epistémologie</i>	Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.
<i>Pour quoi réfléchir ? (axiologie, éthique)</i>	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

Tableau 1. *Le tournant réflexif comme passage paradigmatisque.*

« archéologie de l'expérience » (sous-titre de l'ouvrage). Étonnement devant la nature de ce qui se passe ou de ce qui ne se passe pas, la routine de la double circularité du quotidien : la circularité topographique du trajet qui va du domicile au travail en passant par la rue, et vice versa ; la circularité temporelle de la répétition quotidienne de ce trajet. Étonnement devant ce qu'il appelle les courts-circuits, la transgression linguistique que peuvent opérer les conversations entre philosophes et les gens courants dans des espaces de rencontre : bar, place, travail. Il peut y avoir contamination de la réflexion philosophique par la réflexion quotidienne et, là aussi, vice versa. « La teneur agonistique de la réflexion paraît indépassable » (Giannini, 1992). Enfin, troisième étonnement, le « statut du soi comme référence de tous les phénomènes qui apparaissent sur la trajectoire progressivo-régressive d'une existence ». Référence qui, selon lui, oblige « d'inspecter à nouveaux frais le lien symbolique présumé dans le début entre réflexion corporelle et réflexion psychique [...] Avant d'être acte de se rassembler soi-même, la réflexion consiste en un être affecté par ce qui se passe ». Dans le prologue, Giannini remercie ses amis « avec lesquels il a partagé de belles séances de travail autour de la réalité de la place et du bar chilien ». Lieux de conversation de la vie quotidienne qui entrent donc comme moyen de réflexion philosophique.

Dans ces transactions aux frontières des deux paradigmes, il faut aussi mentionner les sociologues comme Bourdieu qui prennent les pratiques comme

objets de recherche, mais en les voyant principalement comme reflet des contraintes sociales incorporées dans les acteurs sous forme d'habitus, sans grande initiative réflexive de la part des individus. Par contre, depuis les années 1960-1970, les éthnométhodologues ont donné aux pratiques leurs lettres de noblesse scientifique : ce sont des accomplissements de processus d'acteurs. Selon la formule provocante de Garfinkel, les acteurs sociaux ne sont pas des « idiots culturels ». Ce sont des membres d'une communauté linguistique capables de paroles et de réflexivité. Et leurs pratiques sont des accomplissements personnels actualisant des modes et des méthodes spécifiques de vie et de survie.

Les pratiques ont donc acquis leur légitimité scientifique. Mais qu'en est-il des praticiens ? De la légitimité de leur réflexion ? Grosse question paradigmatische qui oblige à s'attaquer au cœur du paradigme du praticien réflexif : la réflexion. Qu'est-ce que c'est ? Et quels sont les enjeux de son exercice à part entière ?

La réflexion comme boucle autopoïétique (ou formatrice de soi, autoformatrice)

Comme la pratique professionnelle, la réflexion, et plus encore l'autoréflexion, est le point aveugle du paradigme de la science appliquée. Point aveugle produit d'un refoulement épistémologique et méthodologique puisque vu comme sources cognitives trop subjectives pour construire un savoir scientifique objectif. Il faut donc prendre conscience non seulement de notre non-savoir et de notre ignorance sur ce que sont la réflexion et l'autoréflexion sur les pratiques, mais encore de la transgression paradigmatische opérée en les prenant comme objets de recherche réflexive. Ce sont des objets a-normaux qui n'ont d'ailleurs même pas le statut d'objet. Vouloir réfléchir la réflexion sur les pratiques – opérer, comme dirait Piaget, une abstraction réfléchissante et même réfléchie sur ces activités empiriquement isolées – nécessite un décadrage paradigmatif aventureux et, comme le dit Schön, « une utilisation existentielle du soi » mais aussi une « utilisation épistémologique ». Pas facile, mais il en va de l'appropriation de son pouvoir de réflexion. L'enjeu est de taille.

■ Action réfléchie et pratique réflexive

Réfléchir semble tellement faire partie de la pratique quotidienne qu'une erreur de conduite est spontanément diagnostiquée comme un manque de réflexion : « Réfléchis donc un peu ! » Cela sous-entend généralement qu'une action est réfléchie (les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels). Et une action sans réflexion (une action irréfléchie) est une action tronquée, une demi-action qui se trompe. Cela signifie-t-il que tout le monde a une pratique réflexive ?



Sans doute pas. Entre l'action réfléchie et la pratique réflexive, il y a toute la distance entre une conduite ponctuelle, s'ajustant spontanément de façon quasi-mécanique, et son extension à un ensemble d'actions, à une conduite plus large nécessitant une autorégulation et un autopilotage plus conscient de ses multiples sens possibles. En reprenant les concepts de Maturana et Varela, je dirais que la pratique réflexive est le déploiement de la boucle autopoïétique ou formatrice des systèmes vivants.

■ Pensée et réflexion

Pensée et réflexion sont souvent prises comme synonymes. La réflexion semble cependant connoter une distance plus grande entre le sujet et l'objet de réflexion. Cette distanciation ouvre un entre-deux mettant à distance de vue : distance physique d'abord permettant des reflets. Ces derniers peuvent devenir support de réflexions psychiques qui elles-mêmes peuvent être prises comme objets d'abstraction réfléchissante. Par exemple, le miroir reflète mon visage. Mais il peut aussi me faire réfléchir à moi : ma beauté, ma laideur, mon âge... Et cette réflexion peut rapidement se trouver emportée par le mythe de Narcisse me culpabilisant de réfléchir mon reflet ou au contraire m'ouvrant, comme le dit Bachelard (1942), à « la révélation de ma réalité et de mon idéalité ».

Retenons pour le moment qu'à la différence de la pensée, la réflexion lance dans un mouvement de distanciation dédoublante appelant la formation d'une nouvelle unité, d'une nouvelle mise en forme et en sens des éléments dédoublés. Ce mouvement n'est ni linéaire ni à sens unique, il est bouclant, en double sens de va-et-vient presque infini. Pour faire court, il s'inscrit dans ce que Varela (1989) appelle l'histoire de la circularité, histoire à base naturelle qui cherche à se déployer culturellement avec l'appropriation, par les vivants, de ce pouvoir de réflexion autonomisant.

■ Boucle autopoïétique

Créé lui aussi dans les années 1980 par les biologistes chiliens Maturana et Varela, le terme autopoïétique est un néologisme pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants. Ces systèmes se produisent (*poiein*) eux-mêmes (*autos* : soi) par boucles étranges à la fois de différenciation et d'articulation à l'environnement. Varela (1989) réinterprète la production des différentes formes de vie (biologique, psychique, cognitive, sociale) par cette boucle autopoïétique qui prend différentes formes – immuno-logiques, réflexes, réflexives – à ces différents niveaux de vie.

Toujours à la même époque, Douglas Hofstadter (1985) place ces boucles étranges au cœur de la conscience : « Je suis convaincu que les explications des

phénomènes émergents de nos cerveaux, comme les idées, les espoirs, les images, les analogies, et pour finir la conscience et le libre arbitre, reposent sur une sorte de boucle étrange, une interaction des niveaux dans laquelle le niveau supérieur redescend vers le niveau inférieur et l'influence tout en étant lui-même en même temps déterminé par le niveau inférieur. Il y aurait donc autrement dit une résonance autorenforçante entre différents niveaux [...] Le moi naît dès lors qu'il a le pouvoir de se refléter. » Reflet physique du miroir ou de tout autre signe, base matérielle de la réflexion psychique. Ne pas oublier cette base physique, matérielle et imageante de l'activité réflexive est majeur pour ne pas se perdre dans les abstractions. Piaget lui-même la voit comme support de réfléchissement de l'abstraction réfléchissante pour arriver à l'abstraction réfléchie. « L'abstraction empirique tire ses informations des objets comme tels ou des actions du sujet en leurs caractères matériels, donc de façon générale des observables, tandis que l'abstraction réfléchissante porte sur les coordinations des actions du sujet, ses coordinations et le processus réfléchissant lui-même pouvant demeurer inconscient ou donner lieu à des prises de conscience et conceptualisations variées [...] Enfin nous appelons abstraction réfléchie le résultat d'une abstraction réfléchissante, lorsqu'il est devenu conscient et cela indépendamment de son niveau » (Piaget *et al.*, 1977).

La réflexion peut ainsi être comprise comme boucle avancée, presque la dernière, d'autonomisation des systèmes vivants par la production d'eux-mêmes par eux-mêmes. En isolant, abstrayant et intériorisant des éléments privilégiés dans l'environnement ou dans l'organisme, elle opère des prises de conscience qui produisent des mises en forme et en sens spécifiques. Ou avec les concepts de Varela, elle produit des unités opérationnelles spécifiques par couplage structurel approprié. C'est dire l'importance pour les systèmes vivants de son exercice propre. Il en va de leur autoformation ou de leur hétéroformation, jusqu'à leur aliénation d'être réfléchis exclusivement par d'autres. C'est pourquoi le tournant réflexif mobilise tant de monde ces dernières années dans tant de secteurs de pratiques et à tous les niveaux, pratique mais aussi épistémique et symbolique. En formation des adultes, un mouvement important d'autoformation par réflexions sur les pratiques s'est développé. Un de ses chercheurs principaux, Pascal Galvani, a dressé une carte à grande échelle de ces pratiques d'exploration intersubjective suivant leur objectif dominant, leurs démarches et leurs niveaux.

■ Une carte à grande échelle de méthodes de réflexions sur les pratiques

Galvani situe les différentes méthodes de réflexion sur les pratiques dans un objectif d'autoformation (*cf. tableau 2*) suivant trois niveaux de réalité, ou d'interactions de la personne avec son environnement.



<i>Niveau d'interactions personne / environnement</i>	<i>Démarches</i>	<i>Objectifs dominants</i>	<i>Méthodes</i>
<i>Niveau symbolique de construction de sens existentiel.</i>	Herméneutique instaurative du sens symbolique de l'expérience.	Conscientisation des symbolisations personnelles, sociales et écologiques des pratiques. Leur donner un sens existentiel.	Histoire de vie (<i>Pineau</i>). Explication biographique (<i>Lesourd</i>). Atelier d'exploration de l'imaginaire par les blasons (<i>Galvani</i>). Atelier de haïkus (<i>Lhôtelier</i>).
<i>Niveau épistémique de conceptualisation cognitive.</i>	Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience. Théorisation de la pratique.	Conscientisation des conceptualisations implicites. Production de savoirs critiques. Transformation des pratiques par le détour réflexif théorique.	Méthodes de conscientisation du mouvement (<i>Freire</i>). Théâtre de l'opprimé (<i>Boal</i>), théâtre-forum (<i>Brugel</i>). Apprentissage expérientiel (<i>Kolb</i>). Production de savoirs par alternance de formations expérientielle/formelle (<i>Desroche, Lerbet, Geay, Gérard</i>). Croisement des savoirs. Bilan de compétences. Validation des acquis expérientiels. Entraînement mental.
<i>Niveau pragmatique d'autoefficacité.</i>	Exploration et conscientisation des gestes opportuns, des compétences.	Conscientisation des savoirs d'action. Formation et développement des compétences. Développement des capacités relationnelles. Transfert et transformation des modes opératoires.	Récits de pratique, récits de vie professionnelle (<i>Bliez, Mevel</i>). Observation réflexive (<i>Moneyron</i>). Atelier de praticiens réflexifs (<i>Schön</i>). Analyse de pratiques professionnelles (<i>Peretti, Robo</i>). Groupe d'analyse pragmatique et théâtre forum (<i>Denoyel</i>). Codéveloppement professionnel (<i>Payette et Champagne</i>). Entretien d'explication (<i>Vermersch</i>). Clinique de l'activité, autoconfrontation croisée (<i>Clot</i>).

Tableau 2. Méthodes de réflexions sur les pratiques suivant les niveaux d'interactions personnes/environnement (légèrement adapté de *Galvani*, 2005, p. 153).

À la base, le niveau des interactions pragmatiques. C'est celui de l'auto-efficacité, dirait Bandura (1997) ; celui des gestes et des comportements compétents, qui assure une articulation optimale entre la personne et son environnement. Dans le modèle de Gérard et Gillier (2002), également à triple niveau, c'est celui des enracinements, celui des adhérences concrètes ancrées en situation. Dans la situation déjà évoquée du miroir, c'est notre niveau de base primal au moins chaque matin, où nous devons évoluer un certain temps pour nous composer une personnalité à visage humain. Ces pratiques hygiéniques et esthétiques peuvent se professionnaliser si elles sont réfléchies plus techniquement et rationnellement : esthéticiens, esthéticiennes, épidermistes...

Le deuxième niveau est celui des *interactions cognitives, épistémiques*, un essai de compréhension théorique des pratiques par des idées, des concepts, des modèles. C'est le niveau de construction praxéologique ou des sciences de l'action. Il regrouperait les niveaux des fondements théoriques et des modélisations socialisables de C. Gérard. Dans la situation du miroir, ce serait le niveau piagétien d'abstraction réfléchissante. Que me reflète le miroir ? Qui reflète-t-il ? Qui suis-je ? Qui suis-je maintenant par rapport à des avant et des après ? Qui suis-je parmi d'autres ? D'un point de vue cognitiviste, Varela, qui a beaucoup étudié cette situation optique de vision, détermine que dans ce que l'on voit, le pourcentage de perception est moins grand que celui de construction imageante : « Moins de 20 % de ce qui arrive au cerveau provient de la rétine » (Gérard et Gillier, 2002).

Enfin, le niveau des *interactions symboliques qui donnent du sens existentiel aux pratiques*. C'est le niveau des reliances et des résonances symboliques qui ouvrent les horizons du monde vécu en lui donnant une dimension universelle, cosmique et transcendentale. Travailler ce niveau avec les apports des phénoménologies et herméneutiques classiques peut réactualiser ces apports tout en aidant à actualiser le potentiel très concentré de ce niveau. En poursuivant notre analyse de pratique du miroir, c'est le niveau d'interprétation symbolique de ce geste qui rencontre, notamment, le mythe de Narcisse : fascination névrotique de soi ou au contraire révélation de sa dualité, physique et métaphysique, ouvrant à l'expérience esthétique et érotique ambivalente de la beauté, de sa beauté et de ses limites.

Les réflexions peuvent donc se situer aux différents niveaux de réalité de ces pratiques – pragmatiques, cognitives ou symboliques – en poursuivant de façon dominante des objectifs différents, entraînant des démarches et des méthodes variées. Le *tableau 2* offre une carte à grande échelle pour situer la pluralité de méthodes (une vingtaine) et de démarches émergentes. Leur pertinence n'est pas intrinsèque. Elle est liée aux objectifs dominants poursuivis. Au-delà de leur variété, Galvani (2005) montre qu'elles sont « reliées par la dynamique d'intériorisation et de rétroaction de l'*autos* qui leur donne une structure commune :

- organiser un retour réflexif sur l'expérience à partir d'un support méthodologique dont l'orientation peut être épistémique, pratique, ou symbolique ;
- solliciter une production personnelle par un support cohérent avec le niveau de formation visé (analyses critiques, récits de pratiques, histoires de vie, blasonnement, symbolisation, etc.) ;
- articuler le personnel et le collectif dans un échange socialisé à partir des productions personnelles ;
- médiatiser le croisement et l'échange des productions personnelles pour pluri-liser les points de vue, activer la prise de conscience des diverses constructions de la réalité, produire des effet émancipateurs de prise de conscience des *a priori*, allant-de-soi, *habitus*, ethnométhodes, etc.



« Toutes ces démarches d'exploration intersubjective de l'autoformation se caractérisent par un retour réflexif sur l'expérience, une exploration collective, et par le croisement interpersonnel et interculturel des productions de savoir. Ces démarches visent la prise de conscience et de pouvoir des personnes sur leur propre autoformation dans ses différentes dimensions. »

Je présenterai ici une de ces multiples méthodes : le récit de formation en milieu enseignant, car c'est l'approche que j'ai le plus pratiquée avec les formateurs d'adultes. Ce sera l'occasion de faire un point d'étape sur l'état du tournant réflexif en milieu enseignant avec Philippe Perrenoud.

Récit de vie professionnelle

J'ai découvert l'approche des histoires de vie à partir du rapport de Bertaux (1976), *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Dans ce titre, trois termes apparaissent pour désigner une approche qui cherche à construire du sens à partir de faits temporels personnellement vécus : histoire de vie, récit de pratique, approche biographique. C'est dire que l'approche était en pleine émergence ; elle l'est encore avec des formes différentes qui se spécifient progressivement. Ici, je retiens l'expression « récit de vie professionnelle » utilisée par Bliez-Sullerot et Mevel (2004) qui ont synthétisé quinze ans de travail avec cette approche avec les enseignants.

■ Le récit comme entracte configurant dans des actions préfigurées à refigurer

Quelles que soient les approches, les réflexions sur les pratiques se font principalement avec du récit : de l'expression narrative orale ou écrite, seule, en interlocution duelle ou en groupe. Cette expression narrative est le moyen majeur de réflexion de la pratique. Le moyen que manie l'acteur pour formuler sa pratique, la transformer en objet de réflexion en se différenciant d'elle comme sujet. Dure différenciation qui ouvre et nourrit un espace temps d'expression et de narration avec un sujet aux prises avec un objet à transformer en mot par un double mouvement de dépli narratif et de repli réflexif.

L'acteur, le praticien, devient un sujet qui parle, et en plus qui parle de lui-même, d'une partie plus ou moins grande et vitale. C'est la naissance d'un sujet interloquant, au double sens d'accès à la locution et à l'interlocution ; mais aussi au sens d'étonnement et de surprise. C'est le surgissement de tout un monde personnel en genèse, en formation. Comme le disait Bourdieu, la malédiction des sciences sociales, c'est d'avoir affaire à des objets qui parlent. En plus ici, ils parlent d'eux-mêmes. C'est une double malédiction qui perturbe beaucoup les sciences sociales (Pineau, 2005).

Avec la prise de parole, orale ou écrite, le praticien devient donc un sujet qui parle. Mais de quoi parle-t-il ? De pratique, comme veut le signifier « récit de pratique » ? Ou de vie professionnelle, avec les « récits de vie professionnelle » ? Dans le premier cas, l'objet semble plus situé, plus précis, plus ponctuel ; dans le second, il est moins précis, plus large, s'ouvrant aux multiples dimensions sociales, affectives et surtout temporelles de la vie professionnelle.

Les actions peuvent se regrouper en pratiques ou en schémas d'action, et les pratiques elles-mêmes en « *habitus* », ces dispositions acquises au cours des différentes positions de l'individu dans son trajet de vie anthropoformateur. Faire prendre conscience de ces dispositions acquises au cours des ans et incorporées souvent de façon inconsciente est l'objectif du récit de vie professionnelle en formation. Prise de conscience qui est vue comme un premier pas d'une triple mise : mise en scène, mise en dialogue et mise en perspective (Denoyel, 2005). Ou encore, pour reprendre l'arc de la construction historique de soi de Ricoeur en trois phases : le récit est vu comme entracte configurant une action préfigurée à refigure.

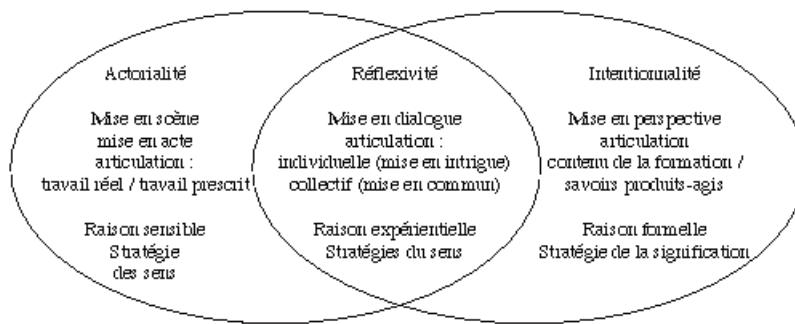


Figure 1. La triple mise de l'alternance dialogique (Denoyel, 2005, p. 84).

■ Le récit de vie professionnelle en milieu enseignant

Bliez-Sullerot et Mevel (2004) racontent leur rencontre fortuite avec le récit de vie professionnel lors d'un stage de formation avec des enseignants sur « aider à apprendre ». Après une journée de tâtonnements révélant la complexité de la question, ils décident le lendemain de demander aux participants d'identifier – dans leur vie – des moments importants d'apprentissage. Devant l'intérêt déclenché par cette identification et par les réflexions que provoquent les récits et leur interprétation, surgit leur hypothèse qui sous-tend leur travail depuis quinze ans. « Il existe un rapport entre la manière dont on a été enseigné et la façon dont on enseigne et/ou dont on forme. Il est intéressant d'identifier et de travailler la nature de ces liens. » Ces liens s'inscrivent non seulement dans la temporalité professionnelle de l'individu, sa carrière plus ou moins longue, mais aussi dans ses



jeunes années où il a été étudiant, élève d'enseignants. Ce sont des liens intergénérationnels qui façonnent la vie professionnelle.

Sans remonter forcément aussi loin, le récit de vie professionnelle vise à prendre en compte le temps, la durée dans la construction des choix et des gestes professionnels. C'est sa spécificité par rapport à d'autres méthodes de réflexions sur les pratiques : la prise en compte du continent temporel plus ou moins épais, plus ou moins chargé, plus ou moins mouvant, d'où émergent le présent des pratiques. Le passé n'est pas forcément dépassé. Il s'inscrit corporellement en nous. Notre corps est une mémoire organique qui enregistre tout.

Après six récits longuement analysés, les auteurs commentent systématiquement leur définition du récit de vie professionnelle (RVP) : « Le récit de vie professionnelle est une modalité de formation à la pratique réflexive. Le RVP invite les enseignants à produire et à partager le récit de leur histoire professionnelle en formation. C'est une modalité de formation qui repose sur la prise en compte de la longue durée dans la construction des choix et des gestes professionnels. » Ensuite, ils présentent leur protocole de formation. Il consiste essentiellement en l'établissement d'un contrat pour une démarche en trois phases : une phase d'expression individuelle de retour sur soi (identification de moments importants dans différentes périodes, ligne de vie professionnelle) ; une phase de socialisation élucidatrice en petit groupe ; une phase de formalisation en grand groupe. Enfin, ils commentent trois effets du RVP : opérer des ajustements identitaires ; mettre les modèles à distance pour se mettre en projet ; construire une identité professionnelle collective. En annexe, ils présentent cinq de leurs « outils » ou dispositifs : grand récit de vie professionnelle ; ligne de vie professionnelle ; archéologie de pratiques ; récit de vie professionnelle périodisé ; fragment de récit de vie professionnelle.

Le récit de vie professionnelle, par la prise en compte de la durée et de la formation expérientielle longue qu'il façonne, travaille plus frontalement l'habitus professionnel, le style d'intervention forgé au cours des ans, aussi bien dans la manière d'agir que dans celle de donner du sens aux niveaux cognitif et symbolique. Travail de fond et de longue haleine qui ne s'improvise pas mais exige un accompagnement spécifique (Pineau et Le Grand, 2002).

La pratique réflexive : clé de la professionnalisation du métier

L'intitulé de cette dernière partie, qui veut faire un point de l'état du tournant réflexif en milieu enseignant, reprend le titre de l'introduction du livre de Perrenoud (2001). Tout d'abord, il conforte le paradigme du praticien réflexif comme paradigme ouvert, et intégrant les multiples méthodologies que développe le tournant réflexif pour permettre à l'acteur socioprofessionnel de s'approprier le pouvoir de réfléchir les multiples niveaux de son action afin de lui donner du sens.

La conduite professionnelle est devenue si complexe et si évolutive qu'elle impose un autopilotage permanent. Pour la formation de cet autopilotage, le tournant réflexif doit rester ouvert, tant au niveau des objets de réflexion que des manières de réfléchir. L'intérêt des analyses de pratiques est d'initier une réflexion qui naturellement rencontre ensuite les contextes sociaux, temporels et même écologiques surdéterminant ces pratiques. Travailler sur les habitus professionnels est une condition de lucidité et de maîtrise plus ample des devenirs.

Ce travail de réflexion, tant sur les pratiques que sur l'habitus, ne peut se priver de références scientifiques. En particulier, le recours au courant anthropologique, phénoménologique et herméneutique peut aider puissamment à décoder ces concrétions hypercomplexes de sens que représente toute pratique (Malet, 1998). Christian Alain (2003) a déjà catégorisé les analyses de pratique en quatre courants, selon leur référence théorique dominante plus ou moins explicite : psychologie cognitive classique et théorie de la cognition située ; approche clinique ; approche pragmatique ; approche anthropologique.

L'illusion de réflexion pratique autosuffisante est trop courante pour ne pas insister sur cette ouverture contrôlée aux apports notamment des sciences humaines. Ces dernières ont encore très peu pénétré les pratiques enseignantes et les pratiques de formation. Sans tomber dans les illusions scientistes, disciplinaires, objectivistes et méthodologiques, la piste d'alternances théorie/pratique est présentée comme une condition majeure de construction d'une alternative éducative au clivage actuel encore très prégnant.

Cette construction d'alternance intégrative théorie/pratique pour aérer et ancrer la réflexion permanente avant, pendant et après l'action, est à développer en formation initiale autant que continue sous des formes spécifiques. Pour la formation initiale, il donne quatre conditions : « Une transposition didactique des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive ; une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés ; une formation à la fois universitaire et professionnelle, libérée tant de l'académisme classique de l'*alma mater* que de l'obsession prescriptive des écoles normales ; une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie/pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que si l'on réfère constamment aux pratiques. Si elles constituent un avenir lointain et abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation ? »

Pour la formation continue de praticiens ancrés, sinon submergés dans des pratiques, le chemin est presque inverse. L'analyse ne peut s'initier et se développer que si un temps important de décollage et de distanciation est prévu, notamment par une expression de ces pratiques, mais aussi par la construction progressive d'un cadre d'analyses réflexives : quoi, pour quoi, comment réfléchir ?



Il s'agit de faire émerger des compétences personnelles de recherches-actions-formations. Prenons l'exemple d'un dispositif de déverrouillage et d'instrumentation de la réflexion pour la formation continue de praticiens du social : éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, animateurs, agents de développement. Il s'agit du diplôme universitaire des hautes études des pratiques sociales qui vise à développer une pratique réflexive par une production de savoirs alternant deux temps – expérientiel et formel – et trois mouvements – subjectivation, socialisation et écologisation (Guillaumin, 2002 ; Héber-Suffrin, 2005).

« Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience. » Pour cette formation orientée vers la professionnalisation par la pratique réflexive, Perrenoud propose de travailler neuf propositions de base : « Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations ; un référentiel de compétences-clés ; un plan de formation organisé autour des compétences ; un apprentissage par problèmes ; une véritable articulation entre théorie et pratique ; une organisation modulaire et différenciée ; une évaluation formative des compétences ; des temps et des dispositifs d'intégration des acquis ; un partenariat négocié avec les professionnels. »

Conclusion

L'activité apparemment si naturelle de réfléchir les pratiques entraîne en fait dans un tournant réflexif de grande ampleur par la complexité des problèmes soulevés : qui réfléchit ? Sur quoi ? Pour quoi ? Comment ? La réflexion apparaît comme une boucle biocognitive centrale de la formation humaine et sociale. La maîtrise de cette boucle constitue un enjeu majeur de cette formation, de son autonomisation ou de son assujettissement aliénant.

Dans les sociétés postmodernes naissantes, la conquête de l'exercice de ce pouvoir réflexif fait proliférer une série de méthodes à différents niveaux de pratique : niveau pragmatique des gestes efficaces ; niveau plus abstrait de compréhension cognitive ; niveau symbolique de construction de sens existentiel. Ces niveaux sont enchevêtrés, mais en les distinguant, on peut aider à mieux les articuler et les conjuguer par des stratégies d'alternance action-recherche-formation.

Les réflexions sur les pratiques sont au cœur du tournant réflexif parce qu'elles initient ce tournant et peuvent l'alimenter de sang neuf par leur pulsation alternante : diastole (mouvement de dilatation du cœur et des artères dans tout l'organisme)/systole (mouvement de contraction). La réflexion opère cette contraction et cette dilatation des pratiques, boucle étrange unissant des niveaux séparés par des prises et des mises en sens transversales. Nos rythmes vitaux sont à déverrouiller pour vivre nos pratiques à la grandeur du monde. ◆



Bibliographie

- ALAIN, C. 2003. *Problématique de recherche-formation et dynamique identitaire : le cas des Antilles et de la Guyane*. Colloque AFIRSE.
- BACHELARD, G. 1942. *L'eau et les rêves*. Paris, José Corti.
- BANDURA, A. 1997. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, de Boeck.
- BERTAUX, D. 1976. *Histoires de vie ou recits de pratiques ? Rapport au Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et social*. Paris, CORDES.
- BLIEZ-SULLEROT, N. ; MEVEL, Y. 2004. *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- DENOYEL, N. 2005. « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique ». *Éducation permanente*. N° 163, p. 81-89.
- GALVANI, P. 2005. « L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle ». *Dans : P. Paul, G. Pineau (dir. publ.). Transdisciplinarité et formation*. Paris, L'Harmattan, p. 143 - 163.
- GÉRARD, C. ; GILLIER, J.-P. 2002. *Se former par la recherche en alternance*. Paris, L'Harmattan.
- GIANNINI, H. 1992. *La « réflexion quotidienne ». Vers une archéologie de l'expérience*. Aix-en-Provence, Alinéa.
- GUILLAUMIN, C. (dir. publ.). 2002. *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris, L'Harmattan.
- HÉBER-SUFFRIN, C. (dir. publ.). 2005. *Quand l'université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris, L'Harmattan.
- HOFSTADTER, D. 1985. *Gödel, Escher, Bach. Les liens d'une guirlande éternelle*. Paris, InterEditions.
- MALET, R. 1998. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris, L'Harmattan.
- MONEYRON, A. 2003. *Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris, L'Harmattan.
- PAUL, P. ; PINEAU, G. (dir. publ.). 2005. *Transdisciplinarité et formation*. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- PIAGET, J. et al. 1977. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1. L'abstraction des relations logique-arithmétique. 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*. Paris, Puf.
- PINEAU, G. 2005. « Un sujet anthropologique interloquant ». *Dans : J.-Y. Robin et al. (dir. publ.). Le récit bibliographique. 2. De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*. Paris, L'Harmattan, p. 267-279.
- PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. 2002. *Les histoires de vie*. Paris, Puf.
- SCHÖN, D.-A. 1992. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.-A. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques (1983).
- VARELA, F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Le Seuil.

Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif

Gaston Pineau

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2025/4 n° 245, PAGES 87 À 102
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0087

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-87?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif

Éducation permanente, n° 196, 2013.

J'essaierai de situer historiquement l'ampleur du tournant réflexif dans lequel s'inscrivent, me semble-t-il, les réflexions sur les pratiques. En référence à Donald Schön, je montrerai qu'il s'agit d'une ampleur paradigmatische. Comme il le disait au début des années 1980, le tournant fait passer du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif. Ce passage est un tournant épistémologique long et laborieux à négocier, avec des grandes joies mais aussi des tourments. Il entraîne un changement d'objet, de sujets et de posture réflexive quasiment révolutionnaire ; ce n'est plus la science avec ses théories, ses lois et ses modèles, qui est à réfléchir pour l'appliquer, c'est l'inverse : la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Révolution copernicienne pour les écoles modernes de réflexion scientifique classique. Ce tournant fait passer d'un paradigme positiviste, scientiste ou idéaliste, opposant pratique et théorie, action et réflexion, encore très prégnant, à un paradigme en construction travaillant leur articulation. Il faut prendre le temps de réfléchir historiquement cette révolution paradigmatische du tournant réflexif pour apprendre à le négocier avec audace mais aussi avec patience et prudence.

Un premier pas prudent/imprudent consiste à se demander : « Qu'est-ce que la réflexion ? » Le terme revient deux fois dans le titre, et il ne serait pas sérieux de l'esquiver. La deuxième partie s'attaque à cette difficile question. Une troisième partie opère un survol des différentes formes de ces réflexions sur les pratiques. Enfin, une quatrième et une cinquième parties présentent deux ouvrages qui, pour le monde enseignant, opèrent un état de ce tournant réflexif prenant des formes différentes suivant les mondes professionnels.

GASTON PINEAU, professeur émérite à l'université François Rabelais de Tours.

Dans le monde enseignant, comme le dit Perrenoud (2001), le fantasme d'une pratique découlant directement de la science est moins développé que dans les professions voulant s'adosser étroitement à des sciences : médecins, ingénieurs, managers et toute profession en « logue » (psychologues, sociologues, anthropologues...). « Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques [...] En éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession plus désirée au statut de profession de plein droit ». J'essaierai de déterminer la configuration que prend ce tournant réflexif vu comme une clé de la professionnalisation dans le monde enseignant.

Du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif

L'expression « tournant réflexif » de Schön (1992) nomme bien le passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif qu'il commençait à développer dix ans auparavant. Le passage annoncé et négocié dans les années 1980 est vu au début des années 1990 comme un tournant historique dans la reconnaissance scientifique et la prise en compte à part entière de l'importance de la réflexion courante en action, *in vivo*, en pratique, des acteurs sociaux. Comme le dit Schön, « le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question : “Qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?”, ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel ». Selon Schön, le seul point commun qui justifie de regrouper en un seul volume les quatorze cas étudiés dans son livre est « le souci principal du narrateur non seulement de découvrir mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir » (Schön, 1994). L'autre point commun est « que les auteurs travaillent dans une grande diversité : diversité des tranches de pratique, diversité des limites pour les unités d'analyse..., diversité des formes d'analyse réflexives... Dans le tournant réflexif, rien ne nécessite une approche uniforme de la réflexion. Bien au contraire. Les chercheurs qui ont pris le tournant réflexif ne se sentent pas obligés de se donner raison entre eux... Dans nos discussions, nous n'étions pas portés à assimiler le point de vue de l'un à celui de l'autre. Nous pouvions nous comprendre, nous critiquer et nous entraider pour améliorer nos travaux respectifs et poursuivre néanmoins notre propre chemin ». Paradoxe d'une compréhension autonome qui ouvre à la compréhension de l'autonomie des autres.

La différence significative qui lui sert à partager ces quatorze cas est la distance que les auteurs prennent à l'égard de leurs sujets : certains se contentent de leur rôle d'observateur ou d'interviewer, alors que d'autres s'efforcent de transformer leurs sujets en partenaires de recherche. Il détermine trois sous-ensembles.



« Les chercheurs du premier ensemble considèrent les praticiens comme des sujets de recherche et ce, dans la plus pure tradition de la recherche en sciences sociales. Néanmoins, ils essaient, à l'aide d'entrevues et d'observations, de découvrir ce qui pousse leurs sujets à dire ou faire telle ou telle chose. De toute évidence, ils prennent pour acquis que les modèles de pratique professionnelle ont une signification, le problème étant de la découvrir... »

À l'opposé, se situent les chercheurs qui donnent un sens au travail des participants, non seulement en s'informant des savoirs implicites qui sous-tendent leur comportement quotidien, mais aussi en les enrôlant comme partenaires de recherche. Toutefois, chacun s'y prend très différemment : recherches-actions menées en partenariat ; entraînement à des méthodes anthropologiques de travail sur le terrain ; association à l'analyse des données et des agirs professionnels, analyse qui devient ainsi collective ; observation participante ; élaboration de comptes rendus d'événements soumis à la critique des participants, conversations réfléchies. » Cet ensemble regroupe la majorité des cas (8 sur 14). Schön signale « qu'il est bon de noter que ces variantes de réflexion maniées avec des partenaires sur l'agir professionnel sont éminemment éducatives dans leur intention et parfois dans leur résultat et ce, qu'elles aient ou non un quelconque rapport avec l'école. Qui plus est, pour être efficaces dans ce type de recherches – Kurt Lewin l'a dit depuis fort longtemps –, les chercheurs doivent devenir des éducateurs, c'est-à-dire des praticiens qui réfléchissent à leur propre recherche et tirent profit de telles réflexion personnelles pour préparer des expériences professionnelles à l'usage des autres ».

Le troisième ensemble regroupe les études de cas se situant à mi-chemin entre les deux premiers.

Pour que ces pratiques réflexives prennent le tournant qui leur donnera « un véritable statut de recherche de plein droit », quatre types de questions se posent, voire « de dilemmes dans certains cas, que les chercheurs évitent à leurs risques et périls ».

Sur quoi est-il bon de réfléchir ? Les pratiques, même réduites à l'agir professionnel, constituent un monde vécu immense et complexe, constitué de niveaux enchevêtrés et de temporalités multiples : quoi choisir ? Quelle pratique isolée dans quels contextes ? Spatial, social, temporel ? Un événement ponctuel ou quinze ans de travail dans une organisation ?

Comment réfléchir ? Quelle est la bonne façon d'observer et de réfléchir sur l'agir professionnel ? En quoi cette réflexion consiste-t-elle ? En quoi devrait-elle consister ? Par exemple la parole est-elle le seul moyen de réflexion ? Les signes, les gestes, les dessins, les narrations ne sont-ils pas aussi des moyens valables ? Comment réfléchir les produits de ces moyens de représentation ?

Une fois engagé dans le tournant réflexif, *que doit-on considérer comme relevant d'une rigueur justifiée ?* S'engager dans le tournant réflexif, c'est renoncer à

l'exclusivité du critère de la rationalité technique du paradigme de la science appliquée : selon ce critère, l'agir professionnel est valide s'il applique rigoureusement les modèles et les lois scientifiques. L'expérience montre que l'agir est plus complexe. Quels nouveaux critères trouver pour négocier avec rigueur ce tournant ? Pour que le « sésame ouvre-toi » de l'analyse de pratique ne soit pas l'ouverture de la « boîte de Pandore » ? Dans l'introduction, Schön isole deux critères étroitement reliés : la validité et l'utilité. Dans le chapitre conclusif, il développe principalement cette question et cette liaison en la travaillant à partir de quatre types de recherche : les recherches pures, la consultation comme méthode de recherche, la recherche-action participative et ce qu'il appelle les études collaboratives du soi.

Le quatrième ensemble de questions porte sur les attitudes qu'implique le tournant réflexif pour le chercheur : attitude face à son projet, c'est-à-dire « ses sujets », à son activité de recherche et à lui-même. C'est une mégaquestion d'éthique, de méthodologie, d'épistémologie et d'axiologie. Il la développe aussi dans son chapitre final sur l'attitude paradoxale du chercheur dans les études collaboratives du soi. Ces études entraînent une « utilisation existentielle du soi » qui incurve le tournant de 360 degrés et le lance dans l'histoire de la circularité (Varela, 1989). Grande aventure pour que cette « histoire naturelle de la circularité » devienne aussi culturelle.

Ainsi résumé, le tournant réflexif dans lequel s'inscrivent les réflexions sur les pratiques pose donc des questions relativement simples d'énonciation : sur quoi réfléchir ? Comment réfléchir ? Qui réfléchit et pour quoi réfléchir ? Mais leur traitement soulève des problèmes hypercomplexes. Ce sont des questions paradigmatisques, c'est-à-dire des mégaquestions reliées entre elles. Le traitement de l'une dépend du traitement des autres. De plus, ce sont des questions de transition paradigmatic, c'est-à-dire de passage d'un paradigme à un autre, où s'entremêlent des éléments éclatés de l'ancien et d'autres émergeant du nouveau. D'où le caractère non ordinaire, original, un peu anormal en termes de recherche et même d'action et de formation, des réflexions sur les pratiques. Pour s'y retrouver un peu dans ce virage qui, on l'a vu, peut s'effectuer à 45, 90 et même 360 degrés, il n'est pas superflu de construire une carte à grande échelle de ce passage paradigmatisique en visualisant les grandes données que je viens d'évoquer (*cf. tableau 1*).

Les frontières entre les deux paradigmes ne sont heureusement pas étanches. Il s'agit plutôt d'espaces intermédiaires de transactions, où des objets du monde vécu peuvent être pris en compte par des professionnels de la réflexion sans que ceux-ci changent substantiellement leurs méthodes ou leurs objectifs de recherche.

Par exemple, dans les années 1980, le philosophe chilien Humberto Giannini explore de façon magistrale et très originale les pratiques de la vie quotidienne, au sens strict, c'est-à-dire d'une journée. Paul Ricœur rédige la préface de ce livre intitulé *La réflexion quotidienne* en développant un triple étonnement devant cette



<i>Paradigmes</i> <i>Questions constitutives</i>	<i>La science appliquée</i>	<i>Le praticien réflexif</i>
<i>Quoi réfléchir ? (objet de recherche)</i>	Le monde conçu, abstrait : théories, lois, modèles.	Le monde vécu, concret : pratiques, actions, expériences.
<i>Qui réfléchit ?</i>	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
<i>Comment réfléchir ?</i> – <i>Méthodologie</i>	Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion.	Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action participative, collaborative, formative.
	– <i>Epistémologie</i>	Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.
<i>Pour quoi réfléchir ? (axiologie, éthique)</i>	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

Tableau 1. *Le tournant réflexif comme passage paradigmatisque.*

« archéologie de l'expérience » (sous-titre de l'ouvrage). Étonnement devant la nature de ce qui se passe ou de ce qui ne se passe pas, la routine de la double circularité du quotidien : la circularité topographique du trajet qui va du domicile au travail en passant par la rue, et vice versa ; la circularité temporelle de la répétition quotidienne de ce trajet. Étonnement devant ce qu'il appelle les courts-circuits, la transgression linguistique que peuvent opérer les conversations entre philosophes et les gens courants dans des espaces de rencontre : bar, place, travail. Il peut y avoir contamination de la réflexion philosophique par la réflexion quotidienne et, là aussi, vice versa. « La teneur agonistique de la réflexion paraît indépassable » (Giannini, 1992). Enfin, troisième étonnement, le « statut du soi comme référence de tous les phénomènes qui apparaissent sur la trajectoire progressivo-régressive d'une existence ». Référence qui, selon lui, oblige « d'inspecter à nouveaux frais le lien symbolique présumé dans le début entre réflexion corporelle et réflexion psychique [...] Avant d'être acte de se rassembler soi-même, la réflexion consiste en un être affecté par ce qui se passe ». Dans le prologue, Giannini remercie ses amis « avec lesquels il a partagé de belles séances de travail autour de la réalité de la place et du bar chilien ». Lieux de conversation de la vie quotidienne qui entrent donc comme moyen de réflexion philosophique.

Dans ces transactions aux frontières des deux paradigmes, il faut aussi mentionner les sociologues comme Bourdieu qui prennent les pratiques comme

objets de recherche, mais en les voyant principalement comme reflet des contraintes sociales incorporées dans les acteurs sous forme d'habitus, sans grande initiative réflexive de la part des individus. Par contre, depuis les années 1960-1970, les éthnométhodologues ont donné aux pratiques leurs lettres de noblesse scientifique : ce sont des accomplissements de processus d'acteurs. Selon la formule provocante de Garfinkel, les acteurs sociaux ne sont pas des « idiots culturels ». Ce sont des membres d'une communauté linguistique capables de paroles et de réflexivité. Et leurs pratiques sont des accomplissements personnels actualisant des modes et des méthodes spécifiques de vie et de survie.

Les pratiques ont donc acquis leur légitimité scientifique. Mais qu'en est-il des praticiens ? De la légitimité de leur réflexion ? Grosse question paradigmique qui oblige à s'attaquer au cœur du paradigme du praticien réflexif : la réflexion. Qu'est-ce que c'est ? Et quels sont les enjeux de son exercice à part entière ?

La réflexion comme boucle autopoïétique (ou formatrice de soi, autoformatrice)

Comme la pratique professionnelle, la réflexion, et plus encore l'autoréflexion, est le point aveugle du paradigme de la science appliquée. Point aveugle produit d'un refoulement épistémologique et méthodologique puisque vu comme sources cognitives trop subjectives pour construire un savoir scientifique objectif. Il faut donc prendre conscience non seulement de notre non-savoir et de notre ignorance sur ce que sont la réflexion et l'autoréflexion sur les pratiques, mais encore de la transgression paradigmique opérée en les prenant comme objets de recherche réflexive. Ce sont des objets a-normaux qui n'ont d'ailleurs même pas le statut d'objet. Vouloir réfléchir la réflexion sur les pratiques – opérer, comme dirait Piaget, une abstraction réfléchissante et même réfléchie sur ces activités empiriquement isolées – nécessite un décadrage paradigmique aventureux et, comme le dit Schön, « une utilisation existentielle du soi » mais aussi une « utilisation épistémologique ». Pas facile, mais il en va de l'appropriation de son pouvoir de réflexion. L'enjeu est de taille.

■ Action réfléchie et pratique réflexive

Réfléchir semble tellement faire partie de la pratique quotidienne qu'une erreur de conduite est spontanément diagnostiquée comme un manque de réflexion : « Réfléchis donc un peu ! » Cela sous-entend généralement qu'une action est réfléchie (les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels). Et une action sans réflexion (une action irréfléchie) est une action tronquée, une demi-action qui se trompe. Cela signifie-t-il que tout le monde a une pratique réflexive ?



Sans doute pas. Entre l'action réfléchie et la pratique réflexive, il y a toute la distance entre une conduite ponctuelle, s'ajustant spontanément de façon quasi-mécanique, et son extension à un ensemble d'actions, à une conduite plus large nécessitant une autorégulation et un autopilotage plus conscient de ses multiples sens possibles. En reprenant les concepts de Maturana et Varela, je dirais que la pratique réflexive est le déploiement de la boucle autopoïétique ou formatrice des systèmes vivants.

■ Pensée et réflexion

Pensée et réflexion sont souvent prises comme synonymes. La réflexion semble cependant connoter une distance plus grande entre le sujet et l'objet de réflexion. Cette distanciation ouvre un entre-deux mettant à distance de vue : distance physique d'abord permettant des reflets. Ces derniers peuvent devenir support de réflexions psychiques qui elles-mêmes peuvent être prises comme objets d'abstraction réfléchissante. Par exemple, le miroir reflète mon visage. Mais il peut aussi me faire réfléchir à moi : ma beauté, ma laideur, mon âge... Et cette réflexion peut rapidement se trouver emportée par le mythe de Narcisse me culpabilisant de réfléchir mon reflet ou au contraire m'ouvrant, comme le dit Bachelard (1942), à « la révélation de ma réalité et de mon idéalité ».

Retenons pour le moment qu'à la différence de la pensée, la réflexion lance dans un mouvement de distanciation dédoublante appelant la formation d'une nouvelle unité, d'une nouvelle mise en forme et en sens des éléments dédoublés. Ce mouvement n'est ni linéaire ni à sens unique, il est bouclant, en double sens de va-et-vient presque infini. Pour faire court, il s'inscrit dans ce que Varela (1989) appelle l'histoire de la circularité, histoire à base naturelle qui cherche à se déployer culturellement avec l'appropriation, par les vivants, de ce pouvoir de réflexion autonomisant.

■ Boucle autopoïétique

Créé lui aussi dans les années 1980 par les biologistes chiliens Maturana et Varela, le terme autopoïétique est un néologisme pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants. Ces systèmes se produisent (*poiein*) eux-mêmes (*autos* : soi) par boucles étranges à la fois de différenciation et d'articulation à l'environnement. Varela (1989) réinterprète la production des différentes formes de vie (biologique, psychique, cognitive, sociale) par cette boucle autopoïétique qui prend différentes formes – immuno-logiques, réflexes, réflexives – à ces différents niveaux de vie.

Toujours à la même époque, Douglas Hofstadter (1985) place ces boucles étranges au cœur de la conscience : « Je suis convaincu que les explications des

phénomènes émergents de nos cerveaux, comme les idées, les espoirs, les images, les analogies, et pour finir la conscience et le libre arbitre, reposent sur une sorte de boucle étrange, une interaction des niveaux dans laquelle le niveau supérieur redescend vers le niveau inférieur et l'influence tout en étant lui-même en même temps déterminé par le niveau inférieur. Il y aurait donc autrement dit une résonance autorenforçante entre différents niveaux [...] Le moi naît dès lors qu'il a le pouvoir de se refléter. » Reflet physique du miroir ou de tout autre signe, base matérielle de la réflexion psychique. Ne pas oublier cette base physique, matérielle et imageante de l'activité réflexive est majeur pour ne pas se perdre dans les abstractions. Piaget lui-même la voit comme support de réfléchissement de l'abstraction réfléchissante pour arriver à l'abstraction réfléchie. « L'abstraction empirique tire ses informations des objets comme tels ou des actions du sujet en leurs caractères matériels, donc de façon générale des observables, tandis que l'abstraction réfléchissante porte sur les coordinations des actions du sujet, ses coordinations et le processus réfléchissant lui-même pouvant demeurer inconscient ou donner lieu à des prises de conscience et conceptualisations variées [...] Enfin nous appelons abstraction réfléchie le résultat d'une abstraction réfléchissante, lorsqu'il est devenu conscient et cela indépendamment de son niveau » (Piaget *et al.*, 1977).

La réflexion peut ainsi être comprise comme boucle avancée, presque la dernière, d'autonomisation des systèmes vivants par la production d'eux-mêmes par eux-mêmes. En isolant, abstrayant et intériorisant des éléments privilégiés dans l'environnement ou dans l'organisme, elle opère des prises de conscience qui produisent des mises en forme et en sens spécifiques. Ou avec les concepts de Varela, elle produit des unités opérationnelles spécifiques par couplage structurel approprié. C'est dire l'importance pour les systèmes vivants de son exercice propre. Il en va de leur autoformation ou de leur hétéroformation, jusqu'à leur aliénation d'être réfléchis exclusivement par d'autres. C'est pourquoi le tournant réflexif mobilise tant de monde ces dernières années dans tant de secteurs de pratiques et à tous les niveaux, pratique mais aussi épistémique et symbolique. En formation des adultes, un mouvement important d'autoformation par réflexions sur les pratiques s'est développé. Un de ses chercheurs principaux, Pascal Galvani, a dressé une carte à grande échelle de ces pratiques d'exploration intersubjective suivant leur objectif dominant, leurs démarches et leurs niveaux.

■ Une carte à grande échelle de méthodes de réflexions sur les pratiques

Galvani situe les différentes méthodes de réflexion sur les pratiques dans un objectif d'autoformation (*cf. tableau 2*) suivant trois niveaux de réalité, ou d'interactions de la personne avec son environnement.



<i>Niveau d'interactions personne / environnement</i>	<i>Démarches</i>	<i>Objectifs dominants</i>	<i>Méthodes</i>
<i>Niveau symbolique de construction de sens existentiel.</i>	Herméneutique instaurative du sens symbolique de l'expérience.	Conscientisation des symbolisations personnelles, sociales et écologiques des pratiques. Leur donner un sens existentiel.	Histoire de vie (<i>Pineau</i>). Explication biographique (<i>Lesourd</i>). Atelier d'exploration de l'imaginaire par les blasons (<i>Galvani</i>). Atelier de haïkus (<i>Lhôtelier</i>).
<i>Niveau épistémique de conceptualisation cognitive.</i>	Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience. Théorisation de la pratique.	Conscientisation des conceptualisations implicites. Production de savoirs critiques. Transformation des pratiques par le détour réflexif théorique.	Méthodes de conscientisation du mouvement (<i>Freire</i>). Théâtre de l'opprimé (<i>Boal</i>), théâtre-forum (<i>Brugel</i>). Apprentissage expérientiel (<i>Kolb</i>). Production de savoirs par alternance de formations expérientielle/formelle (<i>Desroche, Lerbet, Geay, Gérard</i>). Croisement des savoirs. Bilan de compétences. Validation des acquis expérientiels. Entraînement mental.
<i>Niveau pragmatique d'autoefficacité.</i>	Exploration et conscientisation des gestes opportuns, des compétences.	Conscientisation des savoirs d'action. Formation et développement des compétences. Développement des capacités relationnelles. Transfert et transformation des modes opératoires.	Récits de pratique, récits de vie professionnelle (<i>Bliez, Mevel</i>). Observation réflexive (<i>Moneyron</i>). Atelier de praticiens réflexifs (<i>Schön</i>). Analyse de pratiques professionnelles (<i>Peretti, Robo</i>). Groupe d'analyse pragmatique et théâtre forum (<i>Denoyel</i>). Codéveloppement professionnel (<i>Payette et Champagne</i>). Entretien d'explication (<i>Vermersch</i>). Clinique de l'activité, autoconfrontation croisée (<i>Clot</i>).

Tableau 2. Méthodes de réflexions sur les pratiques suivant les niveaux d'interactions personnes/environnement (légèrement adapté de *Galvani*, 2005, p. 153).

À la base, le niveau des interactions pragmatiques. C'est celui de l'auto-efficacité, dirait Bandura (1997) ; celui des gestes et des comportements compétents, qui assure une articulation optimale entre la personne et son environnement. Dans le modèle de Gérard et Gillier (2002), également à triple niveau, c'est celui des enracinements, celui des adhérences concrètes ancrées en situation. Dans la situation déjà évoquée du miroir, c'est notre niveau de base primal au moins chaque matin, où nous devons évoluer un certain temps pour nous composer une personnalité à visage humain. Ces pratiques hygiéniques et esthétiques peuvent se professionnaliser si elles sont réfléchies plus techniquement et rationnellement : esthéticiens, esthéticiennes, épidermistes...

Le deuxième niveau est celui des *interactions cognitives, épistémiques*, un essai de compréhension théorique des pratiques par des idées, des concepts, des modèles. C'est le niveau de construction praxéologique ou des sciences de l'action. Il regrouperait les niveaux des fondements théoriques et des modélisations socialisables de C. Gérard. Dans la situation du miroir, ce serait le niveau piagétien d'abstraction réfléchissante. Que me reflète le miroir ? Qui reflète-t-il ? Qui suis-je ? Qui suis-je maintenant par rapport à des avant et des après ? Qui suis-je parmi d'autres ? D'un point de vue cognitiviste, Varela, qui a beaucoup étudié cette situation optique de vision, détermine que dans ce que l'on voit, le pourcentage de perception est moins grand que celui de construction imageante : « Moins de 20 % de ce qui arrive au cerveau provient de la rétine » (Gérard et Gillier, 2002).

Enfin, le niveau des *interactions symboliques qui donnent du sens existentiel aux pratiques*. C'est le niveau des reliances et des résonances symboliques qui ouvrent les horizons du monde vécu en lui donnant une dimension universelle, cosmique et transcendentale. Travailler ce niveau avec les apports des phénoménologies et herméneutiques classiques peut réactualiser ces apports tout en aidant à actualiser le potentiel très concentré de ce niveau. En poursuivant notre analyse de pratique du miroir, c'est le niveau d'interprétation symbolique de ce geste qui rencontre, notamment, le mythe de Narcisse : fascination névrotique de soi ou au contraire révélation de sa dualité, physique et métaphysique, ouvrant à l'expérience esthétique et érotique ambivalente de la beauté, de sa beauté et de ses limites.

Les réflexions peuvent donc se situer aux différents niveaux de réalité de ces pratiques – pragmatiques, cognitives ou symboliques – en poursuivant de façon dominante des objectifs différents, entraînant des démarches et des méthodes variées. Le *tableau 2* offre une carte à grande échelle pour situer la pluralité de méthodes (une vingtaine) et de démarches émergentes. Leur pertinence n'est pas intrinsèque. Elle est liée aux objectifs dominants poursuivis. Au-delà de leur variété, Galvani (2005) montre qu'elles sont « reliées par la dynamique d'intériorisation et de rétroaction de l'*autos* qui leur donne une structure commune :

- organiser un retour réflexif sur l'expérience à partir d'un support méthodologique dont l'orientation peut être épistémique, pratique, ou symbolique ;
- solliciter une production personnelle par un support cohérent avec le niveau de formation visé (analyses critiques, récits de pratiques, histoires de vie, blasonnement, symbolisation, etc.) ;
- articuler le personnel et le collectif dans un échange socialisé à partir des productions personnelles ;
- médiatiser le croisement et l'échange des productions personnelles pour pluri-liser les points de vue, activer la prise de conscience des diverses constructions de la réalité, produire des effet émancipateurs de prise de conscience des *a priori*, allant-de-soi, habitus, ethnométhodes, etc.



« Toutes ces démarches d'exploration intersubjective de l'autoformation se caractérisent par un retour réflexif sur l'expérience, une exploration collective, et par le croisement interpersonnel et interculturel des productions de savoir. Ces démarches visent la prise de conscience et de pouvoir des personnes sur leur propre autoformation dans ses différentes dimensions. »

Je présenterai ici une de ces multiples méthodes : le récit de formation en milieu enseignant, car c'est l'approche que j'ai le plus pratiquée avec les formateurs d'adultes. Ce sera l'occasion de faire un point d'étape sur l'état du tournant réflexif en milieu enseignant avec Philippe Perrenoud.

Récit de vie professionnelle

J'ai découvert l'approche des histoires de vie à partir du rapport de Bertaux (1976), *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Dans ce titre, trois termes apparaissent pour désigner une approche qui cherche à construire du sens à partir de faits temporels personnellement vécus : histoire de vie, récit de pratique, approche biographique. C'est dire que l'approche était en pleine émergence ; elle l'est encore avec des formes différentes qui se spécifient progressivement. Ici, je retiens l'expression « récit de vie professionnelle » utilisée par Bliez-Sullerot et Mevel (2004) qui ont synthétisé quinze ans de travail avec cette approche avec les enseignants.

■ Le récit comme entracte configurant dans des actions préfigurées à refigurer

Quelles que soient les approches, les réflexions sur les pratiques se font principalement avec du récit : de l'expression narrative orale ou écrite, seule, en interlocution duelle ou en groupe. Cette expression narrative est le moyen majeur de réflexion de la pratique. Le moyen que manie l'acteur pour formuler sa pratique, la transformer en objet de réflexion en se différenciant d'elle comme sujet. Dure différenciation qui ouvre et nourrit un espace temps d'expression et de narration avec un sujet aux prises avec un objet à transformer en mot par un double mouvement de dépli narratif et de repli réflexif.

L'acteur, le praticien, devient un sujet qui parle, et en plus qui parle de lui-même, d'une partie plus ou moins grande et vitale. C'est la naissance d'un sujet interloquant, au double sens d'accès à la locution et à l'interlocution ; mais aussi au sens d'étonnement et de surprise. C'est le surgissement de tout un monde personnel en genèse, en formation. Comme le disait Bourdieu, la malédiction des sciences sociales, c'est d'avoir affaire à des objets qui parlent. En plus ici, ils parlent d'eux-mêmes. C'est une double malédiction qui perturbe beaucoup les sciences sociales (Pineau, 2005).

Avec la prise de parole, orale ou écrite, le praticien devient donc un sujet qui parle. Mais de quoi parle-t-il ? De pratique, comme veut le signifier « récit de pratique » ? Ou de vie professionnelle, avec les « récits de vie professionnelle » ? Dans le premier cas, l'objet semble plus situé, plus précis, plus ponctuel ; dans le second, il est moins précis, plus large, s'ouvrant aux multiples dimensions sociales, affectives et surtout temporelles de la vie professionnelle.

Les actions peuvent se regrouper en pratiques ou en schémas d'action, et les pratiques elles-mêmes en « *habitus* », ces dispositions acquises au cours des différentes positions de l'individu dans son trajet de vie anthropoformateur. Faire prendre conscience de ces dispositions acquises au cours des ans et incorporées souvent de façon inconsciente est l'objectif du récit de vie professionnelle en formation. Prise de conscience qui est vue comme un premier pas d'une triple mise : mise en scène, mise en dialogue et mise en perspective (Denoyel, 2005). Ou encore, pour reprendre l'arc de la construction historique de soi de Ricoeur en trois phases : le récit est vu comme entracte configurant une action préfigurée à refigure.

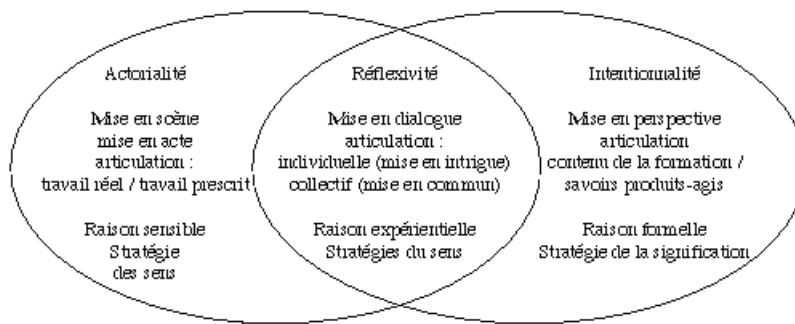


Figure 1. La triple mise de l'alternance dialogique (Denoyel, 2005, p. 84).

■ Le récit de vie professionnelle en milieu enseignant

Bliez-Sullerot et Mevel (2004) racontent leur rencontre fortuite avec le récit de vie professionnel lors d'un stage de formation avec des enseignants sur « aider à apprendre ». Après une journée de tâtonnements révélant la complexité de la question, ils décident le lendemain de demander aux participants d'identifier – dans leur vie – des moments importants d'apprentissage. Devant l'intérêt déclenché par cette identification et par les réflexions que provoquent les récits et leur interprétation, surgit leur hypothèse qui sous-tend leur travail depuis quinze ans. « Il existe un rapport entre la manière dont on a été enseigné et la façon dont on enseigne et/ou dont on forme. Il est intéressant d'identifier et de travailler la nature de ces liens. » Ces liens s'inscrivent non seulement dans la temporalité professionnelle de l'individu, sa carrière plus ou moins longue, mais aussi dans ses



jeunes années où il a été étudiant, élève d'enseignants. Ce sont des liens intergénérationnels qui façonnent la vie professionnelle.

Sans remonter forcément aussi loin, le récit de vie professionnelle vise à prendre en compte le temps, la durée dans la construction des choix et des gestes professionnels. C'est sa spécificité par rapport à d'autres méthodes de réflexions sur les pratiques : la prise en compte du continent temporel plus ou moins épais, plus ou moins chargé, plus ou moins mouvant, d'où émergent le présent des pratiques. Le passé n'est pas forcément dépassé. Il s'inscrit corporellement en nous. Notre corps est une mémoire organique qui enregistre tout.

Après six récits longuement analysés, les auteurs commentent systématiquement leur définition du récit de vie professionnelle (RVP) : « Le récit de vie professionnelle est une modalité de formation à la pratique réflexive. Le RVP invite les enseignants à produire et à partager le récit de leur histoire professionnelle en formation. C'est une modalité de formation qui repose sur la prise en compte de la longue durée dans la construction des choix et des gestes professionnels. » Ensuite, ils présentent leur protocole de formation. Il consiste essentiellement en l'établissement d'un contrat pour une démarche en trois phases : une phase d'expression individuelle de retour sur soi (identification de moments importants dans différentes périodes, ligne de vie professionnelle) ; une phase de socialisation élucidatrice en petit groupe ; une phase de formalisation en grand groupe. Enfin, ils commentent trois effets du RVP : opérer des ajustements identitaires ; mettre les modèles à distance pour se mettre en projet ; construire une identité professionnelle collective. En annexe, ils présentent cinq de leurs « outils » ou dispositifs : grand récit de vie professionnelle ; ligne de vie professionnelle ; archéologie de pratiques ; récit de vie professionnelle périodisé ; fragment de récit de vie professionnelle.

Le récit de vie professionnelle, par la prise en compte de la durée et de la formation expérientielle longue qu'il façonne, travaille plus frontalement l'habitus professionnel, le style d'intervention forgé au cours des ans, aussi bien dans la manière d'agir que dans celle de donner du sens aux niveaux cognitif et symbolique. Travail de fond et de longue haleine qui ne s'improvise pas mais exige un accompagnement spécifique (Pineau et Le Grand, 2002).

La pratique réflexive : clé de la professionnalisation du métier

L'intitulé de cette dernière partie, qui veut faire un point de l'état du tournant réflexif en milieu enseignant, reprend le titre de l'introduction du livre de Perrenoud (2001). Tout d'abord, il conforte le paradigme du praticien réflexif comme paradigme ouvert, et intégrant les multiples méthodologies que développe le tournant réflexif pour permettre à l'acteur socioprofessionnel de s'approprier le pouvoir de réfléchir les multiples niveaux de son action afin de lui donner du sens.

La conduite professionnelle est devenue si complexe et si évolutive qu'elle impose un autopilotage permanent. Pour la formation de cet autopilotage, le tournant réflexif doit rester ouvert, tant au niveau des objets de réflexion que des manières de réfléchir. L'intérêt des analyses de pratiques est d'initier une réflexion qui naturellement rencontre ensuite les contextes sociaux, temporels et même écologiques surdéterminant ces pratiques. Travailler sur les habitus professionnels est une condition de lucidité et de maîtrise plus ample des devenirs.

Ce travail de réflexion, tant sur les pratiques que sur l'habitus, ne peut se priver de références scientifiques. En particulier, le recours au courant anthropologique, phénoménologique et herméneutique peut aider puissamment à décoder ces concrétions hypercomplexes de sens que représente toute pratique (Malet, 1998). Christian Alain (2003) a déjà catégorisé les analyses de pratique en quatre courants, selon leur référence théorique dominante plus ou moins explicite : psychologie cognitive classique et théorie de la cognition située ; approche clinique ; approche pragmatique ; approche anthropologique.

L'illusion de réflexion pratique autosuffisante est trop courante pour ne pas insister sur cette ouverture contrôlée aux apports notamment des sciences humaines. Ces dernières ont encore très peu pénétré les pratiques enseignantes et les pratiques de formation. Sans tomber dans les illusions scientistes, disciplinaires, objectivistes et méthodologiques, la piste d'alternances théorie/pratique est présentée comme une condition majeure de construction d'une alternative éducative au clivage actuel encore très prégnant.

Cette construction d'alternance intégrative théorie/pratique pour aérer et ancrer la réflexion permanente avant, pendant et après l'action, est à développer en formation initiale autant que continue sous des formes spécifiques. Pour la formation initiale, il donne quatre conditions : « Une transposition didactique des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive ; une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés ; une formation à la fois universitaire et professionnelle, libérée tant de l'académisme classique de l'*alma mater* que de l'obsession prescriptive des écoles normales ; une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie/pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que si l'on réfère constamment aux pratiques. Si elles constituent un avenir lointain et abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation ? »

Pour la formation continue de praticiens ancrés, sinon submergés dans des pratiques, le chemin est presque inverse. L'analyse ne peut s'initier et se développer que si un temps important de décollage et de distanciation est prévu, notamment par une expression de ces pratiques, mais aussi par la construction progressive d'un cadre d'analyses réflexives : quoi, pour quoi, comment réfléchir ?



Il s'agit de faire émerger des compétences personnelles de recherches-actions-formations. Prenons l'exemple d'un dispositif de déverrouillage et d'instrumentation de la réflexion pour la formation continue de praticiens du social : éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, animateurs, agents de développement. Il s'agit du diplôme universitaire des hautes études des pratiques sociales qui vise à développer une pratique réflexive par une production de savoirs alternant deux temps – expérientiel et formel – et trois mouvements – subjectivation, socialisation et écologisation (Guillaumin, 2002 ; Héber-Suffrin, 2005).

« Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience. » Pour cette formation orientée vers la professionnalisation par la pratique réflexive, Perrenoud propose de travailler neuf propositions de base : « Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations ; un référentiel de compétences-clés ; un plan de formation organisé autour des compétences ; un apprentissage par problèmes ; une véritable articulation entre théorie et pratique ; une organisation modulaire et différenciée ; une évaluation formative des compétences ; des temps et des dispositifs d'intégration des acquis ; un partenariat négocié avec les professionnels. »

Conclusion

L'activité apparemment si naturelle de réfléchir les pratiques entraîne en fait dans un tournant réflexif de grande ampleur par la complexité des problèmes soulevés : qui réfléchit ? Sur quoi ? Pour quoi ? Comment ? La réflexion apparaît comme une boucle biocognitive centrale de la formation humaine et sociale. La maîtrise de cette boucle constitue un enjeu majeur de cette formation, de son autonomisation ou de son assujettissement aliénant.

Dans les sociétés postmodernes naissantes, la conquête de l'exercice de ce pouvoir réflexif fait proliférer une série de méthodes à différents niveaux de pratique : niveau pragmatique des gestes efficaces ; niveau plus abstrait de compréhension cognitive ; niveau symbolique de construction de sens existentiel. Ces niveaux sont enchevêtrés, mais en les distinguant, on peut aider à mieux les articuler et les conjuguer par des stratégies d'alternance action-recherche-formation.

Les réflexions sur les pratiques sont au cœur du tournant réflexif parce qu'elles initient ce tournant et peuvent l'alimenter de sang neuf par leur pulsation alternante : diastole (mouvement de dilatation du cœur et des artères dans tout l'organisme)/systole (mouvement de contraction). La réflexion opère cette contraction et cette dilatation des pratiques, boucle étrange unissant des niveaux séparés par des prises et des mises en sens transversales. Nos rythmes vitaux sont à déverrouiller pour vivre nos pratiques à la grandeur du monde. ◆



Bibliographie

- ALAIN, C. 2003. *Problématique de recherche-formation et dynamique identitaire : le cas des Antilles et de la Guyane*. Colloque AFIRSE.
- BACHELARD, G. 1942. *L'eau et les rêves*. Paris, José Corti.
- BANDURA, A. 1997. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, de Boeck.
- BERTAUX, D. 1976. *Histoires de vie ou recits de pratiques ? Rapport au Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et social*. Paris, CORDES.
- BLIEZ-SULLEROT, N. ; MEVEL, Y. 2004. *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- DENOYEL, N. 2005. « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique ». *Éducation permanente*. N° 163, p. 81-89.
- GALVANI, P. 2005. « L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle ». *Dans : P. Paul, G. Pineau (dir. publ.). Transdisciplinarité et formation*. Paris, L'Harmattan, p. 143 - 163.
- GÉRARD, C. ; GILLIER, J.-P. 2002. *Se former par la recherche en alternance*. Paris, L'Harmattan.
- GIANNINI, H. 1992. *La « réflexion quotidienne ». Vers une archéologie de l'expérience*. Aix-en-Provence, Alinéa.
- GUILLAUMIN, C. (dir. publ.). 2002. *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris, L'Harmattan.
- HÉBER-SUFFRIN, C. (dir. publ.). 2005. *Quand l'université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris, L'Harmattan.
- HOFSTADTER, D. 1985. *Gödel, Escher, Bach. Les liens d'une guirlande éternelle*. Paris, InterEditions.
- MALET, R. 1998. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris, L'Harmattan.
- MONEYRON, A. 2003. *Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris, L'Harmattan.
- PAUL, P. ; PINEAU, G. (dir. publ.). 2005. *Transdisciplinarité et formation*. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- PIAGET, J. et al. 1977. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1. L'abstraction des relations logique-arithmétique. 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*. Paris, Puf.
- PINEAU, G. 2005. « Un sujet anthropologique interloquant ». *Dans : J.-Y. Robin et al. (dir. publ.). Le récit bibliographique. 2. De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*. Paris, L'Harmattan, p. 267-279.
- PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. 2002. *Les histoires de vie*. Paris, Puf.
- SCHÖN, D.-A. 1992. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.-A. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques (1983).
- VARELA, F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Le Seuil.

Parcours professionnels : quelques conditions pour une réflexivité apprenante

André Chauvet

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2025/4 n° 245, PAGES 103 À 114
ÉDITIONS ÉDUCATION PERMANENTE

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0103

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-103?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Parcours professionnels : quelques conditions pour une réflexivité apprenante

Éducation permanente, n° 216, 2018.

L'observation des vies professionnelles mais également des transformations du travail, dans son contenu comme dans ses modalités, interroge chacun dans sa capacité à conduire sa vie et à faire face à de nouveaux défis. Discontinuité des parcours, fragilité des liens entre formation initiale et emplois occupés, constante évolution des compétences nécessaires... : ces transformations rapides interrogeant la place de la formation tout au long de la vie et remettent au cœur de la réflexion l'enjeu du développement des compétences. La formation n'est plus qu'un moyen au service de cet objectif. Le développement récent des actions de formation en situation de travail (AFEST) montre que la dissociation entre temps de formation et expérience de travail est à interroger afin de trouver des articulations plus fécondes, associant des modalités multiples dans une construction d'ingénieries de développement des compétences renouvelées. On peut certes réfléchir à l'articulation optimale entre temps d'activité en situation de travail et temps de formation, mais le cœur du sujet devient plus largement la question des parcours professionnels et de leur potentiel capacitant. Se pose alors une question simple : quelles sont les conditions pour que des parcours professionnels deviennent apprenants, c'est-à-dire permettent le développement de ressources mobilisables et adaptables dans d'autres situations de travail, d'autres contextes, même très différents, et aident à éclairer des scénarios professionnels futurs ? C'est à partir de cette idée que nous proposons d'explorer successivement plusieurs questions sur la notion de parcours apprenants, et sur les conditions qui les rendent possibles.

Nous développerons l'idée qu'une des conditions de parcours apprenants se situe dans des occasions de réflexivité sur les parcours qui ont fait l'expérience. Pour cela, nous étudierons la manière dont l'expérience est questionnée, réfléchie, mise à distance, notamment dans le cadre du bilan de compétences, de la VAE et du conseil en évolution professionnelle. En effet, la question des parcours apprenants

ANDRÉ CHAUVENT, consultant, président fondateur du collectif KELVOA, espace de parole et d'échange destiné aux intervenants du champ de l'accompagnement (achauvetconseil@orange.fr).



est fondatrice de ces trois dispositifs institués. Certes, la sémantique a évolué, s'est faite plus riche et plus précise, mais les idées-clés qui ont présidé à leur émergence étaient déjà là : capitalisation des expériences ; reconnaissance et validation des acquis ; recherche de compétences transposables à d'autres environnements professionnels dans le cadre d'un changement d'emploi. Cette réflexivité apprenante suppose l'interaction avec des professionnels, dans des situations créées par des dispositifs de conseil ou d'accompagnement ; elle nécessite également des modalités de travail et des activités spécifiques qui ne se limitent pas à des procédures.

Nous chercherons à identifier les modifications des cadres d'intervention et de pratiques d'ingénierie des parcours, de conseil et d'accompagnement, que cette perspective peut générer, avant de conclure par quelques propositions méthodologiques.

Des principes fondateurs

104

Au cœur des réflexions, quelques principes ont progressivement modifié la conception du rapport expérience/développement des compétences. Le premier concerne le travail. Celui-ci (et plus globalement l'expérience au sens large) a de plus en plus souvent été appréhendé comme un moyen possible pour développer du savoir-agir avec compétence (Le Boterf, 2015) en situation. Il est alors décliné en une série de sous-principes : le savoir-agir est parfois implicite, voire inconscient (il n'a pas encore fait l'objet de formalisation) ; il permet de combiner de multiples ressources en situation, mobilisables dans d'autres contextes (transfert) ; il est formalisable en compétences (que nous définirons ici comme l'ensemble des ressources combinées par une personne en situation pour être efficace) ; il peut faire l'objet d'une identification et d'une transaction au regard d'une référence (référentiel de certification, argumentaire pour une recherche d'emploi...). On retrouve ces principes dans les dispositifs tels que le bilan ou la VAE, et plus largement dans toutes les situations de questionnement de l'expérience professionnelle.

Le deuxième principe concerne les savoirs. Chercheurs et professionnels conviennent que le savoir académique ne précède pas toujours le savoir-agir et ne le garantit pas non plus (on peut avoir appris les savoirs utilisés sans être en capacité de les mobiliser en situation) ; la réussite opérationnelle (le savoir-faire face en situation) peut précéder la conceptualisation et la formalisation.

Ces réflexions concernent les parcours professionnels, ainsi que la dimension expérientielle et réflexive propre à tout dispositif pédagogique. Dans leur champ spécifique, les professionnels du conseil et de l'accompagnement se sont saisis de ce rapport à l'expérience dès les années 1970, en relation avec de nouveaux dispositifs, émergeant suite à la crise économique et au développement d'un chômage important, et concernant majoritairement le public jeune, mais aussi tous les dispositifs de politique publique. La VAE, formalisée par la loi de 2002, n'est que la résul-



tante d'un long processus de prise en compte de l'expérience singulière dans la construction des parcours professionnels. Les premiers textes relatifs à la validation des acquis de l'expérience suscitent le cheminement d'une idée d'abord confidentielle puis largement reprise : l'expérience de chacun est formatrice, elle a de la valeur ; celle-ci peut être démontrée, prise en compte et reconnue.

La réflexivité en question

Au-delà de ces principes, on retrouve, chez Dewey, puis chez Piaget dans sa distinction entre réussir et comprendre (1974) et dans les travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif, le cadre conceptuel qui organisera nombre de dispositifs dits « apprenants ». La notion de réflexivité – processus permettant de se décentrer de l'action que l'on a mise en œuvre, d'opérer un retour sur elle – y est centrale. Elle porte sur l'activité du sujet, sur sa manière de faire, de penser, de décider. Elle n'est pas une réflexion qui se contenterait de rationalisation ou de justifications. Elle suppose une mise à distance de l'action, dans laquelle le sujet évoque la situation et lui-même dans la situation, ainsi que la manière dont il y a fait face. Sur ce plan, l'histoire de la création du bilan de compétences est intéressante à plus d'un titre. D'abord, il s'agit de l'institutionnalisation (Code du travail) et du financement d'un dispositif de réflexivité personnalisé. Une idée assez simple, parfois banalisée, pas toujours étayée, y domine : l'expérience est potentiellement apprenante, à certaines conditions. Certaines relèvent de la réalisation de l'activité en situation ; d'autres relèvent d'une position de principe : y compris longtemps après, en dehors du contexte d'exercice, la réflexivité, guidée par un tiers, permettrait une prise de distance avec ce qui a été fait et vécu. La dimension formative apparaît alors dans la possibilité et dans la contrainte de formaliser et d'argumenter cette expérience réfléchie dans une perspective de transaction sociale. La personne peut ainsi s'assurer qu'elle agit de manière conforme et efficace, et rassurer les tiers questionneurs (recruteur, jury) sur sa capacité à respecter les normes professionnelles reconnues. L'importance de l'ingénierie, à la fois pédagogique et financière, dans le conseil en évolution professionnelle (construire le parcours le plus pertinent au regard de l'expérience de la personne), éclaire cette question d'un enjeu politique et social accentué (logique d'efficience). Ces idées, qui peuvent aujourd'hui paraître communes, étaient loin d'être partagées dans les années 1990.

En effet, dès le départ de la mise en œuvre de ces dispositifs (bilan de compétences et VAE notamment), de nombreuses questions tant techniques que conceptuelles ont préoccupé les professionnels : toute expérience est-elle apprenante sous prétexte que l'on permet un travail réflexif sur elle ? Si non, quelles sont les conditions facilitatrices ? Si elle est apprenante et/ou formatrice, à quelles conditions ce qui est verbalisé a-t-il une valeur dans une logique de transaction sociale ? Au regard de quelles références ?

Il convient de distinguer les trois processus en jeu. D'abord, une réflexivité facilitatrice d'apprentissages : passer de la réussite en actes à la réussite en pensée, comme l'évoque Piaget. Cette réflexivité permet de construire des modèles d'action fondés, reproductibles et adaptables aux contextes de mise en œuvre. Ensuite, une réflexivité s'intéressant à la valeur de ce qui est fait, et pouvant se décliner dans des logiques de valorisation, de reconnaissance, de validation ou d'argumentation. Enfin, une réflexivité existentielle, qui s'intéresse à la question de la construction du sens pour soi, à ce qui fait écho, à ce qui structure la discontinuité apparente du parcours. Ces trois processus peuvent converger ou être dissociés.

Se pose en outre la question de l'objet même de la réflexivité. S'agit-il d'une réflexivité sur le travail et sur ce qui le compose (activités, enchaînement d'actions, événements professionnels et modalités de réponse pour y faire face) ou plus largement d'une réflexivité sur le parcours, sur ce que l'on en retient, ce qui a marqué, ce qui apparaît comme ressources mobilisatrices ? Là encore, il peut y avoir convergence, mais la nature du questionnement et les objectifs eux-mêmes sont à différencier. Ainsi dans la VAE, l'enjeu étant *in fine* l'attribution de tout ou partie d'un titre, c'est le processus de reconnaissance à travers une analyse du travail et des contributions singulières de la personne qui est au cœur de l'accompagnement. Cette dimension peut être moins marquée dans le bilan de compétences, où l'enjeu est souvent de définir d'autres perspectives professionnelles, ce qui amène à interroger les parcours de manière plus large, et souvent plus existentielle.

Dans tous ces dispositifs, l'expérience singulière est le matériau de travail essentiel. Une tension apparaît très vite, pour les personnes comme pour les accompagnateurs, entre la volonté d'obéir à la norme sociale (éclairer le référentiel, argumenter un CV, adopter les comportements attendus dans des logiques d'employabilité, montrer, voire prouver, que l'on agit conformément aux attentes d'un recruteur) et la nécessité de prendre en compte la singularité de l'expérience dans sa dimension de vécu subjectif.

La réflexivité n'est pas simplement la remémoration de l'expérience pour aborder les rubriques du livret de VAE, des questionnaires et des tests de bilan, du CV et de la lettre de motivation dans un CEP réduit à un espace technique de recherche d'emploi. La réflexivité apprenante est un processus de construction qui éclaire l'expérience singulière, dans ce qu'elle montre d'adaptation aux contextes mais également dans ce qu'elle révèle de ce que la personne met d'elle-même et de ce qui fait sa singularité. Sinon, quel serait l'intérêt d'un retour réflexif si l'on se contentait de cocher des cases et de lister des activités réalisées en dehors de leur contexte réel ? Autant acheter en ligne des livrets ayant déjà franchi le questionnement du jury afin de les aménager en y ajoutant quelques variantes contextuelles. Ce type d'activité a peu de chance de se révéler apprenant. Il s'agit alors non plus d'un parcours apprenant mais plutôt de la prise en compte de règles sociales pour s'y conformer.



Reprenez ici quelques confusions qui peuvent desservir l'idée d'une réflexivité apprenante : le travail réel serait identique au travail formel ; les activités du poste recouvriraient les activités de la personne ; les compétences mobilisées par la personne se réduiraient aux compétences requises par le travail ; les situations de travail singulières seraient équivalentes aux situations prototypiques ; il n'y aurait pas de différence entre les événements professionnels contextualisés.

La volonté de viser une expression décontextualisée et décontextualisante de l'expérience a tendance à appauvrir, aseptiser, voire supprimer, la dimension subjective et contextuelle ; elle peut dès lors vider le travail et l'expérience de leur épaisseur humaine. C'est qu'il s'agit, pour les sujets et pour ceux qui les accompagnent, de tenir un paradoxe : apprécier la singularité des contributions dans un cadre de conformité aux attendus sociaux. C'est vrai pour la VAE comme pour le bilan de compétences, notamment en cas de financement de formation qu'il faudra étayer. Pour le conseil en évolution professionnelle, le cahier des charges est explicite : il s'agit d'aider les personnes à faire des choix éclairés en tenant compte des conditions d'accès au monde du travail et aux dispositifs de formation.

Questionner l'expérience des parcours : des variantes à prendre en compte

107

On perçoit ainsi que plusieurs zones d'ombre demeurent. Si les chercheurs se sont emparés de ces questions (*cf.* notamment Mayen, 2012), les impacts sur les pratiques de terrain sont plus difficiles à appréhender. Dans un travail mené sur l'accompagnement VAE autour des modalités de questionnement de l'expérience, nous avons observé des différences entre les praticiens.

■ Les objectifs poursuivis et la place accordée à la réflexivité

Les objectifs poursuivis sont évidemment à mettre en lien avec les exigences des dispositifs. Dans le cadre de la VAE, la réflexivité apparaît secondaire, l'essentiel réside dans l'analyse de l'expérience. Dans le bilan de compétences ou dans le CEP, le conseiller dispose d'une plus grande latitude dans le choix de ses approches, mais celles-ci restent corrélées aux objectifs et aux situations des personnes accompagnées. On peut ainsi observer trois types de pratiques, liées non seulement aux conceptions de l'accompagnement du professionnel, mais aussi aux attentes institutionnelles relatives à l'analyse que doivent produire les candidats :

- une centration sur la capacité réflexive, demandant à l'usager une vraie réflexion métacognitive (logique de dossier très élaboré supposant une argumentation précise et illustrée) ;
- une centration sur les savoir-agir (l'efficacité en situation étant privilégiée). Les inférences sont réalisées à partir de situations de travail reconstituées (*cf.* les moda-



lités de validation pour les titres du ministère du Travail, mais c'est essentiellement le cas dans la VAE), ou éventuellement de situations de recrutement par simulation ; – une centration sur les connaissances déclaratives mobilisées dans l'expérience. C'est souvent le cas lorsqu'il existe non pas des référentiels de compétences mais plutôt des programmes de formation, voire des listes de savoirs académiques.

■ Les situations de travail questionnées

En VAE, on peut distinguer deux grands types de situations de travail questionnées, même si, dans les pratiques, on peut aussi observer des formes intermédiaires de questionnement :

- la personne est amenée à questionner une activité ou une mission générique (assurer la maintenance d'un site Internet, veiller au bien-être des résidents d'un établissement...). Sur ce plan, la distinction entre ce qui relève d'une mission générique et ce qui relève d'une compétence (savoir le faire) n'est pas toujours explicite. On cherche plutôt la dimension objective, rationnelle, factuelle, ce qui peut faire l'effet d'une liste plus ou moins précise de tâches décontextualisées ;
- la personne est amenée à questionner un événement, une situation significative (réparer le site Internet d'une société victime de piratage, entrer en relation avec la résidente d'une maison de retraite qui refuse tout contact avec le personnel soignant...). Il s'agit alors, pour la personne, de décrire ce qu'elle a fait, perçu, mis en œuvre. Elle s'exprime au regard d'un réel vécu et singulier. Ce n'est plus le prototype qui est interrogé, c'est la personne dans une situation précise, dans ce qu'elle fait, et plus largement dans ce qu'elle met d'elle-même dans cette situation.

Dans le cadre de la VAE, la question de la formalisation de cette expérience dans un exercice de transaction avec un jury potentiel est centrale ; elle colore le questionnement et sa synthèse. Mais ces différences apparaissent aussi dans d'autres dispositifs (bilan de compétences, CEP...). La dimension subjective y est alors centrale mais difficile à contenir, car sans référence permettant de lui attribuer une valeur incontestable. Sans doute la difficulté tient-elle à une confusion sur la question de la valeur. Les conseillers sont vigilants à ne pas survaloriser l'expérience par des inférences qui seraient décalées de la réalité du travail. Ils n'ont ni pouvoir d'expertise ni légitimité pour interpréter le professionnalisme des personnes accompagnées. Cela peut les amener soit à renvoyer à la simple dimension déclarative, soit à appuyer la construction d'un argumentaire. Mais la subjectivité peut être travaillée dans un autre sens que dans son opposition à l'objectivité : ce qui se travaille alors, c'est ce qui a de la valeur et du sens pour la personne. C'est également précieux, et complémentaire à toutes les autres approches.



■ Les modalités de questionnement

C'est sur ce point que les variantes sont sans doute les plus observables et les plus modélisables. Les conseillers peuvent faire les choix suivants (parfois combinés) :

- un questionnement descriptif générique, plutôt relatif aux activités (« décrivez une journée de travail habituelle ») ;
- un questionnement de l'activité (« listez l'ensemble des activités que vous réalisez dans le domaine de la gestion administrative ») ;
- un questionnement détaillé des tâches (« lorsque vous vérifiez la conformité d'un dossier de crédit, quelles tâches effectuez-vous ? » ; « décrivez les différentes étapes lorsque vous dépannez une installation »...). Si les réponses à ces questions fournissent des indications intéressantes sur l'ensemble des activités réalisées, elles interrogent souvent un prototype de situation (d'habitude) plutôt qu'une occurrence particulière (cette fois-là). Cette simple variation fixe les limites de ce type de travail réflexif. On cherche à connaître le détail des activités, mais on s'en tient souvent plus à la description du poste de travail qu'aux contributions singulières de la personne. On peut comparer à un référentiel mais on peut ne pas savoir grand-chose sur ce que la personne y met, ce qu'elle en dit, en pense, les choix qu'elle fait. Car ses réponses personnelles ne peuvent être produites au regard d'une situation générale. Elles nécessitent un recours à un événement vécu, circonscrit dans le temps, contextualisé ;
- un questionnement d'événements professionnels contextualisés : « Dans cette situation précise, comment vous y êtes-vous pris ? » On passe d'un questionnement au présent (« comment faites-vous ? ») à un questionnement au passé (« comment avez-vous fait ? »). Cette distinction est décisive : elle dit la présence de la personne à la situation évoquée ; elle permet également de choisir avec elle le niveau de granularité de la situation qui permet de la « déplier » (Vermersch, 2000) comme elle le souhaite.

■ Le sens pour la personne

Ces différentes approches sont focalisées sur la question des ressources mobilisables en situation de travail. La potentielle transposition (pouvoir remobiliser ces acquis dans d'autres situations) y est centrale ; on retrouve cette centralité dans différents travaux en cours sur les *soft skills*, ou compétences transversales (France Stratégie, 2018). Or, cette vision mécaniste du transfert de compétences laisse justement dans l'ombre l'engagement subjectif des personnes dans leur activité. Comme si les compétences avaient leur vie propre, indépendamment des personnes qui les mettent en œuvre. Ce potentiel mobilisable n'est pas totalement objectivable. Il est lié à la personne, et c'est en ce sens qu'il peut être ressource pour le futur. D'où



l'importance d'ouvrir sur d'autres types de questionnements. Car les parcours ont aussi d'autres choses à nous raconter. On peut les interroger ainsi : « Dans cette situation professionnelle, pouvez-vous retrouver un moment où vous avez eu le sentiment d'y mettre du vôtre, d'être tout entier mobilisé ? » Ou encore : « Parmi toutes les situations professionnelles que vous évoquez, y en a-t-il une dans laquelle vous ne voyez pas le temps passer, qui vous occupe tout entier ? » Ou encore : « Dans votre parcours, y a-t-il des moments professionnels dont vous êtes fier ? »

On laisse alors de côté les questionnaires de motivation standardisés comme ils sont parfois mobilisés dans les séquences de bilan de compétences et de préparation à l'emploi, pour faire un pas de côté : « Les conseillers utilisent souvent des mesures soi-disant objectives et des profils standardisés. De telles méthodes sont néanmoins insuffisantes pour caractériser les personnes qui, en tant qu'êtres vivants, interagissent dans des contextes multiples et s'y adaptent » (Savickas *et al.*, 2010).

Et si les parcours pouvaient être questionnés différemment ? Non plus uniquement comme porteurs de compétences mobilisables mais comme sources de singularité, illustrant, chemin faisant, comment chacun cherche à être toujours plus lui-même dans ses différentes expériences ? « Être soi-même de manière plus intense » (Zaoui, 2018) ; éclairer ce qui fait sens pour nous peut nous aider à définir des scénarios mobilisateurs. Tout cela est également dans notre parcours. Mais tout dépend de ce sur quoi nous portons le regard et notre activité réflexive.

Travail réflexif sur les parcours : quelles conditions pour un processus capacitant ?

Les situations que nous avons évoquées (accompagnement VAE, bilan, conseil) ont en commun le fait que l'interaction de la personne avec le conseiller y est déterminante. C'est d'abord une rencontre, dans ce qu'elle a d'intersubjectif, donc non réductible à une procédure. Quelles sont alors les conditions pour que cette interaction soit non seulement capacitante (permettre à la personne d'identifier des ressources mobilisées et de se sentir en capacité de les mobiliser à nouveau) mais également éclairante (clarifier ce à quoi la personne tient, ce qui la fait vibrer) et stratégique (comment avancer ? Quelles leçons tirer pour agir ? Quels contextes de réussite, de développement rechercher ?).

Pour que les interactions de conseil ou d'accompagnement soient des situations d'apprentissage dans un parcours, quels sont alors les points essentiels sur lesquels devraient porter la préoccupation, l'attention et l'action des conseillers et des accompagnateurs ?



S'intéresser au vécu de l'expérience

L'expérience n'est pas réductible à un ensemble d'activités. Elle n'est pas dissociable des contextes dans lesquels elle a eu lieu ni des effets qu'elle a produits. Il y a là un premier un enjeu : trouver des modalités de questionnement plus indirectes, utilisant la dimension métaphorique et pas uniquement le registre cognitif pour y retrouver ce que disent de nous ces moments singuliers : « Pouvez-vous retrouver un moment où vous avez fait quelque chose, vécu quelque chose où vous auriez aimé que le temps s'arrête ? » Comme l'*Ikigai* chez les Japonais, ces indices expérientiels peuvent orienter notre action.

■ Créer de l'écart

La réflexivité est souvent réduite à la hauteur de vue : regarder les choses du dessus. Ne pourrait-on pas les voir de côté, en construisant des écarts qui recèlent d'autres choses, pas immédiatement perceptibles, légèrement décalées, dissimulées dans les plis de l'action, permettant de voir alors des choses qui peuvent nous apparaître alors comme décisives et évidentes ? François Jullien (2012) a développé ces notions avec talent : « L'écart est fécond en ce qu'il est exploratoire, aventureux, et met en tension ce qu'il a séparé. »

■ Retrouver ces expériences qui, l'air de rien, nous transforment

Un parcours est d'autant plus capacitif qu'il donne l'occasion, avec l'appui d'une médiation bienveillante, de construire du sens, notamment par l'interaction et la narration. Car les transformations sont souvent silencieuses (Jullien, 2009), non immédiatement visibles et pourtant évidentes quand on les regarde de près. Là encore, les approches réflexives n'ont d'intérêt que si elles permettent au désir de vivre (*cf.* l'élan vital cher à Spinoza), de se découvrir dans des expériences multiples, mais dans une continuité existentielle qui ne demande qu'à se convertir dans d'autres opportunités. Ces dernières se présenteront d'autant plus que nous serons au clair sur ce qui nous permet d'être nous-mêmes et en veille sur les transformations et les possibilités qui se font jour dans l'environnement.

■ Former à la réflexivité ?

Lire son parcours, ce n'est pas lister des expériences dans un document de capitalisation qui aurait la même destinée que nos carnets de santé ou nos portfolios réducteurs. Il leur manquerait la vie, le souffle, la force, qui mettent en scène et nous différencient. Si la médiation d'un tiers (conseiller, accompagnateur) est



facilitante, n'y a-t-il pas un chantier à ouvrir sur une compétence à la réflexivité tout au long de la vie ? Rien de nouveau bien sûr. « À moins que la compétence réflexive, vue comme une compétence à l'autorenouvellement professionnel, ne soit introduite dans la formation initiale comme une sorte de clause antipréemption... » (Chabot, 2010). Au-delà du trait d'humour, cette question n'est pas anodine. Elle traverse les métiers de l'éducation et de l'orientation depuis des décennies : peut-on apprendre à apprendre ? Peut-on développer la capacité à s'orienter tout au long de la vie ? S'il s'agit de construire des procédures, on peut douter de leur efficacité. S'il s'agit plutôt d'initier un processus régulier d'analyse réflexive, accompagné ou non, ouvrant à la fois sur la question des ressources activables mais également des contextes propices, alors des opportunités sont ouvertes. Et nous y travaillons.

Parcours apprenants : quelles perspectives ?

Nous avons cherché à questionner les parcours apprenants en regardant du côté des activités de conseil et d'accompagnement. C'est que l'expérience des personnes y est au cœur de l'interaction. Ce qui se travaille ne peut se résumer à une production formelle au regard d'un attendu social de référence. Argumenter et prouver ce que l'on se sent capable de mobiliser est un enjeu de reconnaissance évident. Sauf que l'on y perçoit une dérive. Une telle pression sur la norme (ou le tiers absent) peut faire que la singularité ne s'y déploie plus, que la vie s'en trouve empêchée, mise en carcan. Le résultat peut alors être plus une accentuation de la conformité qu'une valorisation de la singularité. Cette question n'est pas nouvelle, mais elle se trouve renforcée quand les algorithmes cherchent à mettre la compétence en mode calcul. Or accompagner, c'est aussi (et sans doute surtout) permettre à la personne de se retrouver dans l'apparente discontinuité de son parcours. Car si le processus de réflexivité se situe simplement du côté du cognitif (modéliser, rationaliser, argumenter), il risque de dépouiller l'expérience de ce qui la fait unique et transformatrice pour la réduire à un modèle duplicable, algorithmisable. Et si cette rencontre d'accompagnement est unique, c'est que cette ingénierie d'un retour sur l'expérience subjective ne se contente pas de l'application d'une procédure, d'une analyse factuelle, référée à la norme prescrite. Elle recherche ce qui nous habite comme élan vital et dit parfois plus de nous que ce que nous saurions en dire.

A travers notre expérience, il nous semble qu'au-delà de la dimension relationnelle (accueillir et écouter, construire progressivement un cadre sécurisant et de confiance réciproque) – évidente à formuler mais loin d'être simple dans les cadres institutionnels dans lesquels se trouvent les professionnels –, une ingénierie d'environnement d'accompagnement capacitant suppose une mise en scène pédagogique qui ne se limite pas aux entretiens de face-à-face classiques. La dimension réflexive, qui pourrait nous cantonner dans le registre cognitif, peut s'élargir dans une ingé-



nierie de l'accompagnement qui vise une triple approche : rendre visibles et activables les ressources pour soi et pour l'environnement ; éclairer son parcours comme autant de jalons constructeurs de sens ; construire des scénarios au regard des opportunités de l'environnement. Le triptyque réflexif/narratif/stratégique nous semble bien résumer cette approche. Ce n'est peut-être là qu'une définition élargie du professionnel réflexif. Dans un monde de la discontinuité, le sens ne peut se résumer à un processus de définition d'objectifs et de planification laborieuse d'actions pertinentes, définies *a priori*. Le sens est une construction permanente, incertaine, qui nécessite une capacité à clarifier ce qui nous porte, mais également une veille sur ce qui peut faire écho à cet élan : contexte relationnel, activité, lieu géographique, opportunité...

Dans cette perspective, une réflexivité pourrait être un bel antidote à l'obsolescence prévisible de certains de nos savoir-faire et à la perte de sens possible de vies chahutées : reprendre la main sans savoir vraiment mais en étant certain que c'est le seul moyen de ne pas se laisser balloter par les vents. Histoire de nourrir sa vie, comme le dit encore François Jullien, ou comme l'exprime également Marguerite Yourcenar (1958) : « Le paysage de mes jours semble se composer, comme les régions de montagne, de matériaux divers, entassés pêle-mêle. J'y rencontre ma nature, déjà composite, formée en partie égale d'instinct et de culture. Ça et là affleurent les granites de l'inévitable ; partout, les éboulements du hasard. Je m'efforce de parcourir ma vie pour y trouver un plan, y suivre une veine de plomb ou d'or, ou l'écoulement d'une rivière souterraine, mais ce plan tout factice n'est qu'un trompe-l'œil du souvenir. » Dans le pêle-mêle de nos expériences, en faisant le choix du regard de côté, on distingue des moments propices, des élans, des palpitations. Et si c'était aussi cela un parcours apprenant ? Une manière de déplier l'expérience, d'en extraire ce qui vibre, en laissant parfois de côté les rationalisations, les justifications, les argumentations référencées, pour retrouver ce qui nous fait humain, vulnérable certes, mais unique.

L'expérience est-elle « une lanterne que l'on porte sur le dos et qui n'éclaire jamais que le chemin parcouru », selon la formule prêtée à Confucius ? Nous pensons plutôt que, sous certaines conditions, notre parcours est éclairant ; il porte en lui les prémisses de scénarios possibles, il illustre nos élans et nos contextes propices, il contient en lui tout le potentiel de situations non totalement prévisibles mais pas totalement hasardeuses. En ce sens, notre parcours dessine déjà d'autres chemins. Car ce n'est pas le tout de l'expérience qui compte mais les fleurs qui peuvent y pousser. ◆



Bibliographie

- CHAUBET, P. 2010. *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS* en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. Université de Montréal, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- FRANCE STRATÉGIE. 2017. *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?* Rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau emplois compétences. Avril.
- JULLIEN, F. 1997. *Traité de l'efficacité*. Paris, Grasset.
- JULLIEN, F. 2009. *Les transformations silencieuses*. Paris, Grasset.
- JULLIEN, F. 2010. *Le détour et l'accès*. Paris, Le Seuil.
- JULLIEN, F. 2012. *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*. Paris, FMSH-WP.
- MAYEN, P. 2012. « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis*. N° 1, p. 59-67.
- MAYEN, P. ; THIEVENAZ, J. 2018. « Concepts pour une éducation impermanente ». *Dans : François Jullien*. Paris, Cahiers de l'Herne, p. 158-162.
- PIAGET, J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris, Puf.
- SAVICKAS, M.-L. et al. 2010. « Construire sa vie [*Life Designing*] : un paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 39, p. 5-42.
- SCHÖN, D. 1994. *Le praticien réflexif*. Montréal, Éditions Logiques.
- VERMERSCH, P. 2000. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- YOURCENAR, M. 1951. *Mémoires d'Hadrien*. Paris, Plon.
- ZAOUI, P. 2018. « Pourquoi est-il si difficile de changer ? ». *Philosophie magazine*. N° 115.

La réflexivité : une expérience de construction de soi et de son rôle professionnel

Gérald Gaglio, Mokhtar Kaddouri, Florence Osty

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 115 À 126
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0115

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-115?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



La réflexivité : une expérience de construction de soi et de son rôle professionnel

Éducation permanente, n° 219, 2019.

De plus en plus d'acteurs intervenant dans les champs du conseil, de la GRH ou de la santé s'engagent dans des formations diplômantes supérieures, dont certaines affichent clairement leurs intentions : professionnaliser les apprenants par la réflexivité, en l'envisageant comme une compétence professionnelle, voire comme une compétence générique (Giddens, 1984). L'un des critères de la réflexivité étant la capacité à construire un rapport distancié à soi-même et à son rôle, nous analyserons les fonctions de la réflexivité dans les processus de construction de soi et de son rôle professionnel. Le terme « construction » n'est pas anodin ; il dit la conception du sujet que nous partageons. En effet, sans être complètement libre des déterminations sociales, le sujet n'est pas un simple réceptacle des contenus de ses socialisations antérieures, il est également acteur de sa propre construction. Dans ce cadre, nous explorerons la façon dont une formation pour adultes en sociologie parvient à activer un processus de réflexivité chez des étudiants disposant d'une expérience professionnelle conséquente. Puis nous interrogerons ce parcours de réflexivité pour en repérer les effets prolongés dans la manière d'envisager son itinéraire de vie et la construction d'une posture professionnelle. Pour ce faire, les données secondaires sur lesquelles nous nous appuyons résultent non pas d'une recherche à proprement parler, mais d'un dispositif d'accompagnement de sociologues praticiens mis en situation de réflexivité sur leurs trajectoires et sur leurs rôles profes-

GÉRALD GAGLIO, professeur à l'université Nice-Sophia Antipolis, Groupe de recherche en droit, économie et gestion (GREDEG), UMR 7321.

MOKHTAR KADDOURI, professeur émérite à l'université de Lille 1, Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), EA 4354.

FLORENCE OSTY, professeure affiliée à Sciences Po Paris, Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (LISE-CNRS/CNAM), UMR 3320.



sionnels dans le cadre de l'*executive master* « Sociologie de l’entreprise et stratégie de changement », à l’IEP de Paris. Ces données, que nous analysons à l’aune d’approches sociologiques, expliquent le caractère hybride de cet article. Après avoir situé notre approche de la réflexivité, puis présenté le dispositif de réflexivité sociologique au sein de la formation sur laquelle il s’appuie, nous dégagerons quelques éléments d’analyse sur les effets et les usages de cette réflexivité.

La réflexivité comme vecteur de construction de soi et de son rôle professionnel

Si la réflexivité est une condition de toute connaissance sociologique, elle renvoie plus largement à une posture selon laquelle chacun est amené à effectuer un retour sur soi pour prendre conscience des différentes surdéterminations et implications à l’œuvre dans ses pratiques sociales et professionnelles. Elle invite à reconnaître les traces que le social a laissées dans les processus de construction de soi. De fait, elle est associée à l’idée d’« expliciter l’implicite », le « non-conscient », l’« opaque », à l’œuvre dans ses choix et dans leurs fondements.

116

Investir la compréhension de sa trajectoire sociale de manière réflexive, en lien avec la construction d’un rôle professionnel, devient une compétence indissociable de l’exercice d’une fonction et de la construction d’identités tant professionnelles que personnelles. En effet, les institutions, traditionnellement dispensatrices de sens, peinent à jouer leur fonction régulatrice et leur rôle de socialisation. Les repères sociaux et institutionnels s’affaiblissent, les certitudes établies sont bouleversées, le sens et la vision globale des choses sont morcelés. Ces transformations ont précipité l’affaiblissement des sources et des images identificatoires, percuté les identités établies et perturbé les processus de leur reconstruction (Dubar, 2000). Dans cette indétermination identitaire, le processus réflexif devient une ressource. Dans ce que Giddens (1991) qualifie de « modernité réflexive », la société se construit grâce à un rapport de réciprocité avec les acteurs. Si ceux-ci envisagent leur action à l’aune des possibles qu’ils entrentrent selon un contrôle réflexif de leur action, cette dernière en retour modifie la société qui, de ce fait, incorpore une connaissance d’elle-même.

Au niveau des individus, les trajectoires sociales sont moins linéaires que par le passé, et leur discontinuité peut prendre la forme de ruptures, de bifurcations ou d’inflexions, provoquant une incertitude dans les projections vers l’avenir. Sommés de devenir « entrepreneurs d’eux-mêmes » (Erhenberg, 1995), les individus contemporains sont incités à mobiliser leur subjectivité comme expérience particulière de soi à travers les épreuves qu’ils rencontrent, dont celle du travail (Martuccelli, 2006). Si le processus d’individuation est désormais au fondement de la construction de la société, alors il devient pertinent de s’intéresser aux mécanismes sociaux



de production d'un individu et à la manière dont celui-ci vit, surmonte, est transformé par les épreuves que lui impose la société.

En considérant que les inflexions de trajectoires et le brouillage des horizons d'identification alimentent le développement de capacités réflexives, l'attention se porte alors sur les espaces institutionnels favorisant cette réflexivité, par des mises en récit d'expériences et l'analyse des liens entre des événements pour en dégager des invariants, des variations ou les ressorts d'une projection future. La réflexivité peut ainsi être appréhendée comme vecteur de professionnalisation et de transition dans les trajectoires. En effet, l'accompagnement de parcours professionnels en changement suppose de se distancier d'un vécu présent, par un travail subjectif, pour imaginer un nouveau futur (Négroni, 2013). La formation peut soutenir cette phase de « latence identitaire » par une forme de guidance soutenant le passage entre ce qui n'est plus et ce qui pourrait advenir. C'est également à cette visée de réactualisation de capacités réflexives des individus par des approches pédagogiques dédiées qu'invitent Mégement et Baubion-Broye (2001) pour soutenir les transitions professionnelles et personnelles. Ces situations charnières appellent à un moment de « délibération sur soi » où la construction/reconstruction de la représentation de soi constitue un enjeu majeur.

À un niveau *infra*, la réflexivité concerne la *praxis* du professionnel : le praticien est réflexif lorsqu'il se regarde agir et qu'il prend sa pratique comme objet de réflexion (Schön, 1994). En cela, il se distingue de l'expert, par une attention portée à la compréhension des *theories in use*, comme détour nécessaire pour « reconceptualiser » la situation, lorsqu'elle est complexe ou inédite (*reflection in action*). Cette réflexion dans et sur l'action est largement mobilisée dans les dispositifs de formation pour développer une disposition à faire face à des situations complexes et non totalement maîtrisables (Bouissou et Brau-Antony, 2005 ; Perrenoud, 2004). La réflexivité est à considérer comme la manière, pour un individu, d'analyser l'enchevêtrement et l'entrelacement des événements biographiques qui jalonnent sa trajectoire, d'interroger ses implications socioprofessionnelles et existentielles, afin d'en saisir les effets sur ses choix du moment et ceux que l'on envisage de faire, de s'interroger sur les tenants et les aboutissants de sa posture et de son rôle professionnel, sur sa légitimité et ses fondements. Elle consiste en une prise de conscience des impensés de sa trajectoire, de son rapport à soi, aux autres, et plus généralement aux différents mondes sociaux qui requièrent ses engagements (Osty *et al.*, 2007). Ce retour sur soi nécessite un certain « décentrement par rapport à soi » (Godelier, 2010) ; il requiert une posture d'extériorité et une certaine capacité de distanciation à son propre égard. Dès lors, il soulève deux questions : celle des conditions de survenance de la réflexivité, et celle de sa temporalité. Parmi ces conditions, certaines renvoient aux dispositifs institués (projet d'autrui sur soi) et requièrent un environnement propice, en l'occurrence ici un dispositif qui, par son usage, incite à



la réflexivité. D'autres, plus subjectives, relèvent de la volonté, des intentions et du projet du sujet sur lui-même. Celui-ci doit être disposé et prêt à s'engager dans un processus de réflexivité, et à l'envisager comme moyen de reconstruction productrice d'une connaissance et d'un apprentissage qui le font grandir et s'émanciper de ses déterminations. Pour cela, il est nécessaire qu'il s'y sente en confiance, dans un espace protégé et non menaçant (Sainsaulieu, 1981). Prise dans ce sens, la réflexivité ne se décrète pas. Elle émerge, non pas comme une finalité en soi, mais parce que le sujet la juge nécessaire pour son projet. Quand celle-ci est sollicitée dans le cadre d'un dispositif de formation, nous faisons l'hypothèse que s'y engager est fortement lié aux motifs de l'engagement en formation elle-même. Il existerait autant d'engagements dans la réflexivité que de motifs d'engagement dans la formation proprement dite.

La réflexivité s'effectue-t-elle avant, après ou en même temps que l'agir professionnel ? Le retour sur soi implique la décision d'un arrêt conscient, intentionnellement signifié, à soi et/ou à d'autres. Il peut prendre plusieurs formes : un arrêt complet, un retrait pendant un temps donné, un arrêt entrecoupé d'épisodes (réflexivité par intermittence ou par à-coups). Rétrospectif, l'arrêt consiste en un regard porté sur son parcours de vie ; en cela, il est antinomique avec l'idée d'un surinvestissement dans l'action, que l'on peut considérer comme un empêcheur de réflexivité et un « camoufleur » de l'expression des questions existentielles. Si la réflexivité a pour objet d'analyser la trajectoire dans sa dimension passée, qu'en est-il du présent et du futur ?

La réflexivité se révèle être un puissant moteur pour les décisions à venir. Pour autant, peut-on être en réflexivité prospective et anticipatrice ? Pour répondre à cette question, la différence entre la réflexivité comme conduite et la réflexivité comme série d'actes conjoncturels et circonstanciés peut s'avérer opportune. Elle renvoie à la distinction de Ladrière (1969) entre « engagement conduite » et « engagement décision ». Le second sert d'indicateur au premier et permet son saisissement. La réflexivité comme conduite relève de la posture, d'un mode d'existence, d'une certaine attitude ou prédisposition, une manière d'être à soi, aux autres et aux mondes sociaux. Elle ne se donne pas à voir d'elle-même, mais se manifeste comme une prédisposition transversale face à des événements biographiques venant introduire une rupture dans la trajectoire. Elle permet de repenser et de resignifier sa trajectoire pour créer des liens de sens et de ressorts afin de continuer à exister, à vivre et à agir. Elle aide ainsi à comprendre ce qui se passe dans le présent et qui pourrait se prolonger dans le futur. Mais cette prédisposition ne signifie pas que la conscience de soi se fait d'elle-même. Elle nécessite d'être intentionnelle, volontaire, active, outillée, même si l'intuition, la spontanéité et l'improvisation peuvent jouer un rôle.

L'un de ces outils est la mobilisation des théories d'orientation sociologique en ce qui nous concerne et, pour les professionnels dont il est question ici, de l'ap-



proche identitaire et culturelle. La sociologie émerge en effet comme une discipline ajustée au processus réflexif (Giddens, 1991). Les connaissances sociologiques sont reprises par les acteurs sociaux, deviennent un sens commun, se déclinent en catégories qui permettent ainsi aux acteurs de mieux se connaître, voire de modifier leurs pratiques ensuite.

Mais les liens entre théorie et réflexivité sont tributaires de la façon dont le sujet mobilise la théorie. La mobilise-t-il pour comprendre ses nœuds existentiels, les dénouer et donner du sens à sa trajectoire ? Ou le fait-il dans une démarche rationalisante et de justification ? La réflexivité appelle le premier type d'usage grâce au « décentrement par rapport à soi » qu'elle permet, alors que le second usage empêche la réflexivité et privilégie le confort du non-savoir sur soi à l'inconfort de la réflexivité productrice d'un savoir, qui peut être douloureux mais émancipateur. Lorsque surgissent des questionnements existentiels, accompagnés de doutes, de remises en cause et parfois de confusion et de délitement de la raison même d'être à soi et au monde, la mobilisation de théories constitue un étai solide dans la quête du sens de son existence.

Dans ce processus de réflexivité, l'écriture constitue un second levier pour comprendre sa trajectoire. Grâce à la mobilisation des théories et par le jeu de l'écriture, la réflexivité aide à construire et à tisser des liens de sens entre les dimensions et les composantes de sa trajectoire. Alors que l'écriture « dans » et « pour » sa pratique a pour caractéristique d'être immanente à l'action, et de situer le praticien dans un rapport pragmatique, fonctionnel, voire instrumental, à l'écriture, l'écriture « sur » sa pratique constitue un espace-temps réflexif et rétrospectif (Kaddouri, 2006). En visant la clarification des implications subjectives mobilisées, l'écriture renvoie à l'analyse des surdéterminations de la pratique par le cadre de références personnelles et par les valeurs et les représentations du praticien. Dans ce troisième niveau, le praticien vise à déconstruire les différentes composantes qui fondent sa pratique pour reconstruire de nouveaux fondements. Sa première préoccupation est non pas de résoudre des problèmes d'action mais de questionner son rapport subjectif et éthique à son action. Cela requiert de sa part une capacité à distinguer son statut d'acteur social agissant de son statut de praticien réflexif. L'accès à ce troisième niveau est doublement conditionné. Il nécessite un espace d'autonomie du praticien pour organiser son travail en y intégrant des moments de réflexivité en dehors ou en parallèle de son action quotidienne. Il exige également une intention et une volonté d'engagement dans une démarche d'autoréflexivité, et impose d'en assumer les conséquences, y compris la remise en cause des fondements qui, jusque-là, lui avaient servi de repères dans sa pratique. Ce niveau d'écriture constitue un support dont les effets sont renforcés par la mobilisation des théories. Il permet un travail de distanciation par rapport à soi-même, à son expérience et à son rôle professionnel. Il constitue un puissant support de dialogue avec soi-même et avec les autres. Mais ce travail réflexif ne se fait pas toujours dans la joie, il peut

être à l'origine de traces douloureuses qui jalonnent le processus d'écriture. Si l'écriture est un processus autant qu'un produit, l'expérience montre que, le plus souvent, les douleurs et les souffrances qui jalonnent le processus trouvent un dénouement significatif, riche et éclairant, dans un produit : l'écrit finalisé et abouti, sorte d'aboutissement dont on peut être fier.

La réflexivité comme produit et support de formation

La réflexivité comme compétence générique suppose des dispositifs capables d'en favoriser l'émergence. Depuis quinze ans, dans le cadre de l'*executive master* « Sociologie de l'entreprise et stratégie de changement », se déploie une démarche spécifiquement dédiée à la réflexivité professionnelle. Les questions professionnelles sont devenues plus nombreuses sur le sens de l'activité de travail, le positionnement professionnel ou les inflexions de trajectoire. Elles ont amené l'équipe pédagogique à développer un module intitulé « Itinéraire et pratiques professionnelles » et des « ateliers décloisonnés » dont l'objectif est d'aider les apprenants à dégager les fils problématiques d'une question pouvant être instruite dans le cadre d'un accompagnement personnalisé.

120

Ce module se décompose en quatre thématiques, qui représentent autant de points d'entrée pour investir ensuite un questionnement professionnel, dont l'étayage sociologique sera développé dans le mémoire. La recommandation de tenir un carnet de bord permet de garder trace des étonnements, des fulgurations, des résistances, ainsi que de la manière dont évolue le regard porté sur les situations de travail et sur sa posture professionnelle.

Le premier thème reprend les éléments du parcours professionnel en lien avec un registre plus personnel. Il s'agit de se représenter, pour soi et pour les autres, les facteurs de rupture et de continuité de trajectoire, ainsi que la manière dont la demande de formation à et par la sociologie s'inscrit dans ce parcours. Les questions de sens, de souhait de nouvelles orientations, de sortie d'un malaise professionnel, font de la formation un moment charnière ; elles dévoilent la pluralité des motivations soutenant l'engagement dans une formation longue de plus deux ans. Les stagiaires ont alors l'intuition que la sociologie peut fournir des étagages utiles pour instruire ces questions. S'ils n'échappent pas à l'illusion biographique (Bourdieu, 1986) en reconstituant des étapes selon un itinéraire orienté, le travail qu'ils effectuent permet une première exploration datée (en début de cursus de formation) et révèle les dimensions personnelles et professionnelles imbriquées dans l'élucidation de ce parcours de vie.

Un deuxième moment intervient dans le prolongement d'une enquête de terrain, dont l'expérience en grandeur réelle produit des effets de déplacement. Cela permet aux stagiaires de prendre conscience de la relativité de leur point de vue, de la diversité des représentations projetées sur les mondes du travail, des façons



multiples d'envisager l'activité de travail et le positionnement dans l'organisation. Ils éprouvent la réflexivité comme méthode invitant à une double rupture : l'objectivation des faits sociaux et l'objectivation de cette objectivation (Bourdieu, 2001). L'explicitation de leur rapport au terrain, de ce qu'il révèle de leur propre modèle culturel, leur évite d'être « collés » aux données d'enquête en épousant le point de vue des acteurs étudiés, et met à distance les effets de fascination ou de rejet durant l'enquête (Paugam, 2010). Mais la réflexivité se double aussi d'un effet miroir sur la manière dont les apprenants deviennent « étrangers » à leur propre milieu professionnel, surpris de ce qui était perçu au départ comme une évidence naturalisée, développant un regard plus critique sur leur contexte de travail, et témoignant de tiraillements dans leurs pratiques ordinaires. Ce qui était de l'ordre de l'incorporé, de l'intégré, dans la pratique de travail, se voit d'un coup comme relevant d'une construction sociale.

Le troisième moment convoque un autre fil réflexif autour de l'expérience de l'engagement en formation et de ses effets identitaires. Celle-ci constitue une opportunité de redéfinition de soi et de ses relations avec les autres, et peut être considérée comme une instance de socialisation secondaire, dans ses effets d'apprentissage culturel (Sainsaulieu, 1981). Elle peut en outre induire des comportements d'engagement mais aussi de désengagement, d'ambivalence, voire d'hostilité ou d'indifférence, dans la mesure où elle confronte un projet attribué par l'entreprise, celui de l'équipe pédagogique, avec le projet pour soi. Des tensions identitaires émergent, principalement entre projet pour soi et projet pour autrui, mais aussi entre identité actuelle et identité visée, et font l'objet de transactions pendant toute la durée de la formation (Dubar, 1990). Les dynamiques identitaires de continuité, de transformation, de gestion ou d'anéantissement identitaire éclairent les différentes postures dans le rapport à la formation et permettent de réinscrire la trajectoire à l'aune de cette expérience.

Le quatrième moment prévoit de rassembler ces éléments d'apprentissage dans une cartographie où chaque stagiaire explore au présent les dimensions : du rôle professionnel (contraintes/ressources) en termes d'autonomie ; de l'acteur (opposants et alliés) en termes de stratégie ; du sujet (héritages et visée) en termes de trajectoire. La forme panoramique des registres qui définissent les territoires du praticien participe d'une prise de conscience et d'une réflexion sur le cadre de l'activité, des enjeux professionnels et de ce qui pourrait définir un projet pour soi. Sont alors rassemblées, sous forme synthétique, les briques élémentaires dont la combinaison actualisée ouvre sur des nouvelles perspectives et de nouveaux horizons d'identification.

Des « ateliers décloisonnés » sont proposés aux stagiaires. Il s'agit de partir d'une première formulation, ou de premiers indices pouvant donner lieu à une élaboration collective, pour favoriser une approche inductive du choix de la thématique du mémoire professionnel. Les différentes thématiques explorées plus haut



ont pour visée d'accompagner la maturation progressive d'un sujet qui fait énigme pour eux. Lors de ces ateliers, certains découvrent ainsi que ce qui semblait relever d'une question professionnelle (la position de manager ou de consultant, par exemple) masque un autre phénomène à éclairer (l'expérience multiculturelle dont la synthèse reste critique, par exemple). La posture des animateurs est orientée vers la maïeutique ; l'exigence de se mettre au service d'un questionnement professionnel ou personnel des stagiaires représente également un apprentissage pour l'équipe pédagogique. Elle détermine l'accompagnement tout au long de la phase de gestation et d'écriture du mémoire. La phase de rédaction cristallise les apprentissages réalisés ; les échanges avec le tuteur constituent des balises pour arriver jusqu'à la soutenance. La relation de confiance mais aussi l'exigence du tuteur dans le projet qu'il déploie jouent ici un rôle essentiel pour permettre au stagiaire de traverser le tunnel de l'écriture réflexive, dans une modalité qui ne se réduit pas à produire un travail universitaire mais qui consiste à accompagner le praticien dans un cheminement réflexif dont il pourra tirer profit dans la suite de son parcours. La notion de déplacement sert d'aiguillon dans le travail de tutorat ; ce déplacement concerne les représentations du travail, des organisations et du praticien lui-même, afin de lui permettre un positionnement plus en phase avec ses ancrages identitaires.

Le dispositif pédagogique multidimensionnel attaché à cette réflexivité est « prescrit » par le cadre de la formation mais « induit » par les processus d'apprentissage. La réflexivité sociologique est considérée comme une compétence nécessaire, au même titre que l'analyse des situations organisées pour produire des acteurs intervenants aux prises avec les démarches de changement. Elle permet d'accéder à une meilleure compréhension de la fabrication sociale des acteurs, d'en problématiser le sens, d'en saisir les effets de cohérence et de congruence identitaire, mais aussi les tensions, et de dégager les ressources des expériences passées pour dessiner une perspective à venir pour soi.

Une réflexivité au carré

Qu'en est-il des effets de la réflexivité « sociologique » sur les personnes qui ont transité par cette voie ? Quels usages les acteurs font-ils de cette réflexivité dans le cadre de leur formation ?

D'abord, on peut considérer qu'en milieu professionnel, être formé à la sociologie constitue une ressource pour rendre intelligibles des contextes complexes et mouvants. L'individu dispose de nouvelles connaissances pour se penser comme acteur dans ces systèmes, voire y augmenter son pouvoir d'agir, ou plutôt mieux savoir où (et comment) l'exercer. Être formé à la sociologie permet aussi d'anticiper des situations malheureuses (des projets de « changement » hasardeux, etc.) et de s'en éloigner. Bref, avoir été formé à la sociologie offrirait une capacité de distanciation qui protège et, en même temps, rend plus clairvoyant. Mais cette réflexivité



a comme revers de pouvoir être inhibante en termes d'action, d'inviter au scepticisme, voire au désenchantement. Formulé de manière plus générique, le premier usage de la réflexivité sociologique, éminemment singulier, constitue une opportunité de distanciation au rôle, de développement d'un pouvoir d'agir et d'une forme d'expansion du sujet. La polarité de l'analyse réflexive réside ici dans la compréhension de la trajectoire individuelle, le repérage de nœuds à des moments de carrefour et/ou de bifurcations, mais aussi dans la manière dont les individus ont surmonté les épreuves biographiques (Martuccelli, 2006). Sociologiquement, il s'agit de dégager les processus sociaux de production de l'individu, de façon toujours contextualisée. Au final, les stagiaires identifient les voies d'une construction professionnelle en distinguant la position (statique) de la posture (dynamique). Durant un processus éditorial ultérieur, et en s'appuyant sur l'expérience de la formation concernée (Gaglio *et al.*, 2017), certains stagiaires évoquent la manière dont « ils avancent masqués », les raisons de « ne pas monter au crâne », le caractère « caméléon », qu'ils entretiennent pour préserver leurs marges d'action. Qu'il s'agisse de « démultiplication de soi », d'« acteur cosmopolite », de « changement de regard », d'« arrangements identitaires », de « posture de déviance » ou de « variations autour d'un itinéraire professionnel », les termes employés indiquent ce qu'ils ont trouvé pour eux-mêmes et dont témoignent les effets de déclinaison dans les sphères sociales de leur engagement. Très souvent, dans la conclusion de leur mémoire, les apprenants évoquent l'apaisement identitaire qu'ils ont trouvé au terme de ce travail réflexif, comme si le fait d'avoir pu déposer des tensions identitaires en les explorant et en les resignifiant pour eux-mêmes les délivrait du poids d'un vécu refoulé ou de mécanismes défensifs devenus inutiles. C'est le cas d'une apprenante qui, confrontée à des questionnements existentiels attribués à sa différence, a trouvé un apaisement par le biais de la théorie sociologique de la déviance (Becker, 1969). L'appropriation de cette théorie, son interprétation personnalisée et sa mobilisation dans des grilles de lecture de sa trajectoire lui ont permis de faire la différence entre une inscription sociale et personnelle dans une conduite de déviance assumée et le stigmate lié à sa différence, à sa couleur de peau (Kaba, 2017). L'apaisement se conjugue avec une affirmation identitaire plus consciente, signe d'une cohérence (re)trouvée. Cela signifie non pas la fin des tensions relationnelles ou intrapsychiques, mais leur réinscription dans un contexte social et une trajectoire qui offre une prise pour les éclairer.

Ensuite, ce cheminement par la réflexivité sociologique chamboule le rapport aux autres. La perspective consiste à produire de l'intelligibilité et du sens au travail ; ce faisant, elle peut s'accompagner d'un processus de désillusion qui isole. L'explicitation de la dimension construite de la réalité sociale aiguisé ainsi un regard plus critique et plus complexe sur le monde professionnel. Il s'agit non plus d'incriminer un acteur ou de pester contre une organisation défaillante, mais de composer avec un système social, produit d'une histoire et de multiples interac-

tions. Cette capacité à déchiffrer les mondes sociaux du travail et la manière dont on les investit dans son parcours, produit un double effet, dont l'ambivalence est un des points de fragilité. D'un côté, la mise en mots et la compréhension sociologique soulagent le tourment d'une perte de sens, mais elles génèrent une autre forme de souffrance, celle de ne pouvoir partager cette intelligibilité avec ses collègues, sa hiérarchie, ses proches. Tout se passe comme si cette lecture renouvelée fabriquait de l'isolement et une difficulté à se caler dans la logique des autres acteurs : « Notre propre expérience de réflexivité est très difficile à partager. Elle se vit mais ne se raconte pas. Ce travail a eu pour effet de me mettre en dissonance par rapport à mon environnement d'origine, créant ainsi de l'isolement, me donnant l'impression d'être un OVNI ou une erreur. »

Cependant, de manière symétrique, ce deuxième usage de la réflexivité conduit les acteurs formés à la sociologie à chercher de nouveaux collectifs supports. Une sorte de nécessité émerge : trouver des pairs pour partager la découverte de ce qu'éclaire la sociologie. Des affinités au sein d'une même promotion ou d'autres réseaux professionnels permettent de préserver l'horizontalité retrouvée dans l'océan d'univers professionnels au fonctionnement dégradé et souvent très hiérarchisé. Il peut s'agir aussi de collègues proches, avec lesquels ont été partagées les découvertes de la formation, ou des liens privés. L'importance d'un adossement à des collectifs de confiance ouvre une perspective moins individualisante de la réflexivité. Faire collectif avec d'autres a pour préalable une expérience commune ; le déplacement, auguré au cours de la formation est poursuivi : « J'ai pu appréhender le déplacement par le biais de la psychanalyse, je le qualifie d'intérieur. Le déplacement réflexif permet de renouer avec les autres. Cette compétence [re]capitalise de la compréhension pour soi-même, mais toujours en lien avec les autres, les interactions, les situations et ce qu'elles produisent. C'est un déplacement plus agréable. »

Le troisième usage est dirigé vers l'organisation pour trouver, dans cette forme de réflexivité, des ressorts de résistance à l'instrumentalisation, prenant principalement la construction d'une posture de l'entre-deux, mais aussi de la subversion ou de l'exit. En trouvant, à leur niveau d'action, les moyens de « bricoler des solutions », de « construire des chemins de traverse » pour jouer avec les normes gestionnaires, de conforter une position de « marginalité choisie » ou de non-normalité au regard des attentes de conformité au rôle, l'apprentissage est ici celui de la ruse de l'acteur, qui peut d'autant plus se déployer que les ancrages identitaires sont solides. Au vécu d'écartèlement entre des registres hétérogènes de normes, de malaise, de reconnaissance ou d'impuissance, se substitue l'audace d'investir des marges d'autonomie, certes modestes mais bien réelles, et de produire ses propres normes concernant la qualité du travail ou son efficience. Le périmètre d'action est restreint, mais il permet, sous certaines conditions, d'œuvrer à la restauration de sens pour soi et avec les autres. Les termes mobilisés dans les titres des mémoires



soulignent l'entrée en résistance contre des configurations organisationnelles fondées sur des crises de modernisation avérées : « L'engagement distancié de l'acteur dans l'entreprise » ; « Le dirigeant dans la tourmente des changements » ; « Tensions et conflits de valeur » ; « L'acteur RH : interpellant et critique » ; « Diriger sans se renier » ; « Énoncer sans dénoncer : pour une sociologie intervenante » ; « Entre invisibilisation et affirmation, la place des cadres intermédiaires » ; « Entre résistance et invention, contrer les dispositifs gestionnaires »... Se ménager des ponts entre différents mondes, en se percevant comme acteur de régulation et de médiation, passeur ou traducteur, redonne un souffle à la manière d'habiter un rôle professionnel. Cela autorise des pratiques subversives qui se donnent à voir comme des pratiques conformes aux politiques gestionnaires, mais dont la mise en œuvre obéit à une autre logique, plus en accord avec les valeurs et la représentation de ce qu'est un « bon » travail pour le praticien. Parfois, cette analyse critique débouche sur un départ, ou éclaire ce qui a été la cause d'un *burn-out* ou d'un malaise grandissant. Ce départ n'est plus une fuite, ni une défaite ; il est le choix d'un acteur-sujet qui sait mieux formuler ce qui n'est pas acceptable pour lui, par rapport à ce qui peut être négocié dans le cadre de son travail.

125

Conclusion

Investir de manière réflexive la compréhension de sa trajectoire sociale, en lien avec la construction d'un rôle professionnel, devient une compétence indissociable de l'exercice du métier et de la construction des identités professionnelles et personnelles. C'est parce que les processus identitaires deviennent critiques qu'ils font de la réflexivité une compétence contemporaine pour se positionner et agir dans un monde de plus en plus incertain. Cette expérience met en relief les effets conjugués de la mobilisation des théories sociologiques dans l'écriture des différentes dimensions de la trajectoire et de leur rapport de liens de sens. Mais ces liens de sens ne deviennent prégnants que s'ils sont analysés de façon contextualisée, en prenant en compte les fonctionnements sociaux des organisations concernées. Ils sont des liens de sens parce que les praticiens sociologues dont il est question ici développent une relecture sociologique de leur parcours et de leurs pratiques professionnelles, inscrites dans des organisations en mouvement. ◆

Bibliographie

- BECKER, H.-S. 1969. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié, 1985.
- BOUSSOU, C. ; BRAU-ANTONY, S. 2005. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation*. N° 20, p. 113-122.

- BOURDIEU, P. 1986. « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 62, p. 69-72.
- BOURDIEU, P. 2001. *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir.
- DEMAILLY, L. 2009. « L'obligation de réflexivité ». Dans : G. Pelletier (dir. publ.). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 33-52.
- DUBAR, C. 1990. *La socialisation*. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Puf.
- ERHENBERG, A. 1995. *L'individu incertain*. Paris, Hachette.
- GAGLIO, G. ; KADDOURI, M. ; OSTY F. (dir. publ.). 2017. *Trajectoires professionnelles, trajectoires de vie, entre engagement et réflexivité*. Paris, L'Harmattan.
- GIDDENS, A. 1984. *La constitution de la société*. Paris, Puf.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity.
- GODELIER, M. 2010. *Au fondement des sociétés humaines*. Paris, Flammarion.
- KABA, F. 2017. « En quête de place. De la déviance à l'apprentissage de la norme ». Dans : G. Gaglio et al. *Trajectoires professionnelles, trajectoires de vie*. Paris, L'Harmattan, p. 191-225.
- KADDOURI, M. 2006. « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle ». Dans : F. Cros (dir. publ.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris, L'Harmattan, p. 241-253.
- LADRIÈRE, J. 1969. « Engagement ». Paris, *Encyclopédia universalis*, vol. 6, p. 242-245.
- MARTUCELLI, D. 2006. *Forgé par l'épreuve*. Paris, Armand Colin.
- MÈGEMENT, J.-L. ; BAUBION-BROYE, A. 2001. « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle ». *Connexions*. N° 76, p. 15-28.
- NÉGRONI, C. 2013. « Quels outils pour favoriser la réflexivité des formés ? ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. Vol. 46, n° 2, p. 21-40.
- OSTY, F. ; UHALDE, M. ; SAINSAULIEU, R. 2007. *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris, La Découverte.
- PAUGAM, S. (dir. publ.). 2010. *L'enquête sociologique*. Paris, Puf.
- PERRENOUD, P. 2004. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*. N° 160, p. 35-60.
- SAINSAULIEU, R. 1981. *L'effet formation*. Paris, Dunod.
- SCHÖN, D.-A. 1994. *Le praticien réflexif*. Montréal, Éditions Logiques.

De la professionnalisation aux professionnalisations

Richard Wittorski

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 127 À 134
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0127

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-127?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



De la professionnalisation aux professionnalisations

La professionnalisation est devenue une notion incontournable dans les champs de la formation, du travail et de la recherche. Elle fait l'objet de nombreuses investigations depuis plusieurs décennies, d'abord en sociologie (sociologie des professions et sociologie du travail), puis en sciences de gestion et en sciences de l'éducation et de la formation. À partir d'une synthèse des idées forces contenues dans les textes de Pascal Roquet, Janine Roche et Éliane Leplay réédités dans le présent dossier d'*Éducation permanente*, nous tenterons d'analyser leurs apports à l'étude de la professionnalisation en faisant ressortir plusieurs tendances communes et quelques complémentarités, avant d'envisager quelques prolongements.

La professionnalisation, une notion composite

Les trois auteurs abordent, chacun à sa manière et de façon différente, la notion de professionnalisation.

Pascal Roquet articule la professionnalisation sur trois niveaux : le niveau *macro* de la construction historique et sociale des professions (savoirs académiques, savoirs professionnels, savoirs d'action) mais aussi des cultures de formation et de travail qui renvoient à des conceptions différentes de l'expérience ; le niveau *méso* des dispositifs de formation initiale et continue (écoles, alternance, dispositifs emplois-jeunes) qui socialisent et construisent des identités professionnelles variées en lien avec la valorisation de différentes catégories de savoirs (académiques, professionnels en lien avec l'expérience...) ; le niveau *micro* des trajectoires individuelles, où l'expérience et la réflexivité façonnent les parcours de professionnalisation caractérisés par des ruptures et des continuités, des rythmes et des temporalités divers. Il met au cœur de ces processus la notion d'expérience, à la fois individuelle (subjective, sensible) et sociale, inscrite dans des continuités et des discontinuités, vue comme un moteur de professionnalisation et parfois de déprofessionnalisation.

RICHARD WITTORSKI, professeur à l'université de Rouen-Normandie, Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), UR 7454.

La professionnalisation est donc un processus dynamique, traversé par des continuités et des ruptures, et s'inscrit dans trois dimensions : des modèles professionnels constitués, en émergence ou en transformation (*macro*), inspirant des dispositifs institutionnels (*méso*) que traversent les individus dans leur itinéraire (*micro*).

Janine Roche propose de caractériser la notion de professionnalisation, apparue en France dans les années 1970, en cinq dimensions principales qui renvoient à des champs d'appréhension différents : économique (vivre de son activité, distinction entre professionnel et bénévole/amateur) ; éthico-philosophique (engagement à servir l'homme et non le desservir, respect de règles déontologiques, idéal de service) ; sociologique (stratégies collectives de reconnaissance et de légitimation d'un groupe professionnel, lutte sociale pour l'obtention d'un statut) ; psychologique (compétences cognitives et socio-affectives, savoirs pratiques, capacité d'adaptation à la complexité et au changement, capacité de création et de décision, d'élaboration de réponses nouvelles) ; pédagogique (transmission et construction des compétences dans des dispositifs de formation). Elle insiste sur l'évolution de ce que l'on peut entendre par professionnalisme : du travail bien fait (artisanat) à l'obéissance (taylorisme), puis à l'inventivité et à la gestion de la complexité (post-taylorisme). L'auteure propose enfin de définir la professionnalisation comme « l'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes ».

Éliane Leplay se centre quant à elle sur le champ des assistants de service social. La préoccupation centrale de l'auteure concerne le rapport entre savoirs et compétences : d'un côté le modèle « science appliquée » (savoirs académiques légitimes), de l'autre le modèle « savoirs professionnels » issus de l'expérience (les « connaissances en actes ») et de l'analyse des pratiques. Elle propose de rendre compte d'une recherche à propos de la formalisation de ces « savoirs professionnels » (« des savoirs situés dans le cadre d'activités elles-mêmes situées ») à partir de l'expérience, des consensus entre pairs, en se référant à la didactique professionnelle.

Les trois auteurs considèrent que la professionnalisation relève d'un processus, d'une dynamique évolutive, et non pas d'un état figé. Elle implique à la fois les individus, les collectifs professionnels et les institutions. L'expérience semble également constituer une référence centrale : elle est moteur de la professionnalisation (Roquet), source de compétences (Roche) et point de départ des savoirs professionnels (Leplay). Les trois textes rappellent en outre que, d'évidence, la professionnalisation ne se réduit pas à un savoir théorique, mais implique aussi des savoirs pratiques, de l'expérience et de la réflexivité.

Les trois auteurs abordent de façon complémentaire la question de la professionnalisation : P. Roquet propose une grille d'analyse en trois niveaux, faisant vivre la professionnalisation à l'articulation de ces trois niveaux ; J. Roche propose une analyse conceptuelle en cinq dimensions ; É. Leplay illustre concrètement ces pers-



pectives par un exemple de terrain et propose une méthodologie de formalisation des savoirs professionnels. En résumé, ces trois approches permettent de comprendre que la professionnalisation n'est pas une simple acquisition de compétences : c'est un processus multidimensionnel qui combine expérience, savoirs, éthique, reconnaissance sociale et dispositifs de formation, avec des articulations variables selon les contextes.

Sens, enjeux et dynamiques de la professionnalisation

Aussi complémentaires soient-ils, ces textes omettent cependant d'aborder plusieurs aspects qui nous semblent pourtant essentiels pour comprendre ce qui se joue dans la professionnalisation.

■ La professionnalisation recouvre deux réalités à distinguer pour mieux les articuler

Le même mot « professionnalisation » est utilisé pour désigner plusieurs réalités, ce qui rajoute à la polyphonie. Il désigne les discours et les dispositifs de travail et/ou de formation proposés aux individus. Il en est ainsi du dispositif de professionnalisation proposé aux agents des bureaux de poste au début des années 2000 avec pour objectif « l'amélioration continue du service au client ». Ce dispositif a recouru massivement aux actions de formation en situation de travail (AFEST, inscrites depuis dans la loi en 2018) visant le développement d'une nouvelle relation au client et de nouvelles compétences associées à la diversification des produits vendus en bureau de poste. Tout cela constitue les intentions de professionnalisation, à ne pas confondre avec les apprentissages effectifs que peuvent développer les agents de bureau de poste dans ce dispositif de professionnalisation. Certains seront conformes aux attendus, d'autres seront jugés en deçà, notamment lorsque les agents vivent difficilement les nouvelles attentes et montrent des signes de désengagements. Or, dans les deux cas, le même terme est utilisé : la professionnalisation au sens des dispositifs mis en place, et la professionnalisation au sens des apprentissages et du développement professionnel des individus, comme si les deux processus étaient similaires. Or, force est de constater que, en règle générale, les professionnels ne se transforment pas à l'image des objectifs visés par les dispositifs proposés. La professionnalisation vécue ne recouvre pas la professionnalisation prescrite. Les trois textes utilisent le même mot pour désigner ces deux réalités alors que nous pensons qu'il convient de les séparer pour éviter des confusions en réservant par exemple le mot professionnalisation aux intentions et aux dispositifs proposés, et l'expression apprentissage-développement professionnel pour les processus de transformation des individus dans ces dispositifs.

■ De nouvelles exigences au travail inscrivent la professionnalisation dans des rapports sociaux conflictuels

Dans les trois textes, il est peu fait état du fait que l'un des constats marquants des contextes organisationnels (entreprises, ministères publics) contemporains est la « montée des professionnalismes » (Boussard *et al.*, 2010) c'est-à-dire l'accroissement d'exigences nouvelles relevant d'une attente d'efficacité et de performance toujours plus grande du travail (Wittorski et Obertelli, 2025). Or, dans bien des cas, les entreprises qui visent cette optimisation de l'efficacité du travail recourent au mot professionnalisation, bien entendu dans un sens contradictoire avec l'usage du mot par les professionnels eux-mêmes. Dans un cas, il s'agit de faire avancer la cause du métier et sa reconnaissance ; dans l'autre, il s'agit de développer la polyvalence ou de faire bouger les frontières de métiers pour rendre plus performant le travail conduisant alors souvent à des crises identitaires (Dubar, 1991).

De notre point de vue, la professionnalisation n'est pas dénuée d'enjeux stratégiques du côté des organisations ; au contraire, elle entre de plain-pied dans un débat social tensionnel ou agonistique conduisant à réintroduire les rapports sociaux au travail sans qu'ils soient euphémisés. La professionnalisation, dans la façon dont l'usage du mot accompagne des discours et des dispositifs organisationnels d'optimisation du travail, conduit souvent à faire bouger les métiers, au grand dam des professionnels qui voudraient en stabiliser les contours.

■ Prendre en compte la variété des rythmes et des temporalités

Le texte de P. Roquet introduit la question des temporalités dans la professionnalisation. Nous pensons que cette dimension devrait y occuper une place plus importante du fait d'une tendance contemporaine à l'accélération des rythmes (Rosa, 2010). La prise en compte de la diversité des temporalités et des rythmes (Alhadeff-Jones, 2014), entre les temporalités/rythmes imposés par les institutions et les temporalités/rythmes des individus, ne permettrait-elle pas d'enrichir l'analyse de la professionnalisation ? Plus récemment, Lechaux (2026) aborde ce point, notamment à travers son expression « allures de professionnalité ». La « polyrythmie » ou les dyschronies (au sens où l'activité est composée de plusieurs événements qui apparaissent au même moment [Alter, 2003]) pèsent directement sur l'activité déployée par les professionnels et façonnent singulièrement leur professionnalité, comme en témoigne une recherche que nous avons récemment conduite auprès de directeurs généraux d'associations du secteur social et médico social (Dupuis *et al.*, 2023) qui met en évidence le fait que l'activité d'un DG est caractérisée par une fragmentation forte, des conflits et des ruptures de temporalités et de rythmes. Plus précisément, au quotidien, l'activité d'un DG semble relever d'une logique fréquente de « bricolage » ou d'« improvisation » (Trépos, 1996), mais d'une



improvisation sophistiquée dès lors que les chevauchements de temporalités et de rythmes différents conduisent le DG à développer progressivement, par une sédimentation de son expérience, une forme de souplesse et de capacité de gestion des ruptures de l'activité. Cela constitue un apprentissage à part entière, probablement difficile à identifier et à formuler, et qui donne une couleur singulière à la professionnalité du DG : une connaissance plus fine des partenaires et des règles de gouvernance publique, et une compétence en gestion de la multi-activité.

■ **La place et la fonction des collectifs hybrides dans la professionnalisation**

En complément des propos développés par les trois textes, notamment les cinq dimensions proposés par J. Roche, il conviendrait d'intégrer la place et la fonction des nouveaux collectifs hybrides dans la professionnalisation. Nous pensons ici aux communautés de pratiques, aux réseaux interprofessionnels, aux collectifs numériques, aux communautés d'apprentissage en ligne (*MOOCs* hybrides, forums de pratiques) qui rassemblent enseignants, étudiants, formateurs, tuteurs en entreprise, chercheurs... pour partager et coconstruire des savoirs..., bref des espaces où interagissent des acteurs variés autour d'objectifs communs de formation et de construction de compétences. Ils sont « hybrides » parce qu'ils mêlent des logiques académiques et professionnelles (université/entreprise, recherche/pratique), des modalités pédagogiques variées (présentiel/distanciel, synchrone/asynchrone), des temporalités différentes (temps de la formation/temps du travail réel).

Nous faisons l'hypothèse que ces collectifs hybrides constituent autant d'espaces-temps nouveaux d'échange et d'apprentissage entre pairs, mais aussi entre novices et experts, où se nouent des enjeux de professionnalisation en dehors de tout dispositif institué. La professionnalisation semble se construire désormais aussi dans ces espaces transversaux qui dépassent les frontières classiques des professions et peuvent, dans le meilleur des cas, générer des compétences collectives au service de projets partagés.

Parler plutôt « des » professionnalisations...

Les lignes qui suivent avancent l'hypothèse selon laquelle on peut distinguer trois sens de la professionnalisation qui, loin de fonctionner de façon autonome, sont au contraire fortement articulés, donnant à voir des configurations particulières (Elias, 1987), c'est-à-dire des systèmes d'interdépendance étroits. La professionnalisation renvoie ainsi à des « espaces-temps » ou des configurations singulières, mettant en débat-tension selon des combinaisons variées, les projets des groupes professionnels, des organisations et des individus, dans des environnements (socio-politico-économiques) qui ont leurs caractéristiques propres.

Il apparaît ainsi que les enjeux du travail, les enjeux politiques et sociaux plus larges, les enjeux portés par les groupes professionnels et les enjeux de formation sont étroitement liés. Parler de professionnalisation dans le champ de la formation, c'est évoquer simultanément les transformations du travail et celles des environnements plus larges, c'est chercher à comprendre des rapports de transformations réciproques des individus, des collectifs, des organisations et des environnements.

On pourrait ainsi dire qu'il est difficile de parler de « la » professionnalisation en général et qu'il faudrait plutôt parler « des » professionnalisations : la fabrication des professions (souvent à l'initiative des professionnels voulant faire avancer la cause de leur métier), la production des professionnalités (au sens de la formation des futurs professionnels, renvoyant à des dispositifs variés articulant plus ou moins étroitement formation et travail) et la montée des professionnalismes (comme évoqué plus haut, la définition d'exigences nouvelles au travail accompagne des dispositifs dits de professionnalisation particuliers) ne relèvent pas des mêmes logiques d'acteurs ni des mêmes dynamiques en première analyse.

Lorsqu'on étudie les usages sociaux du mot professionnalisation, on constate en effet qu'il n'est pas utilisé pour les mêmes raisons ni par les mêmes acteurs (entreprises, groupes professionnels, individus, État...) qui lui attribuent ainsi des « sens » différents. Pour chacun d'eux, on peut repérer un « système de liens » singulier entre « enjeux poursuivis, acteurs-promoteurs et modalités mises en œuvre » de la professionnalisation.

Lu ligne par ligne, le tableau suivant (Wittorski, 2025) met en évidence, pour chaque sens de la professionnalisation, les enjeux dominants qui lui correspondent, les principaux « promoteurs » (acteurs à l'origine de l'usage du mot), les modalités fréquemment observées et le champ disciplinaire qui l'étudie particulièrement, même s'il existe de nombreux points de rencontre entre les travaux (disciplinairement marqués) qui éclairent chacun des sens, par exemple entre la sociologie du travail et les sciences de la formation...

<i>Trois sens</i>	<i>Enjeux dominants</i>	<i>Principaux « promoteurs »</i>	<i>Modalités fréquemment observées</i>	<i>Champs disciplinaires</i>
<i>Professionnalisation profession</i>	Établir un secteur d'activité nouveau. Affirmer l'existence d'une profession et la faire reconnaître pour améliorer les statuts et les moyens d'existence.	Acteurs partageant les mêmes activités. Acteurs militant pour le développement d'un champ nouveau.	Mise en place d'instances collectives (associations, ordres). Négociations institutionnelles. Rhétorique sur les activités. Constitution de référentiels et de certifications dans le cadre de négociations avec l'État en vue de la reconnaissance de la profession.	Sociologie des professions et des groupes professionnels.



<i>Professionnalisation professionnalisme</i>	Améliorer l'efficacité du travail. Promouvoir des critères d'efficacité pour penser le travail des autres. Opérer un changement et le gérer.	Organisations portant un projet de changement ou d'amélioration à propos du travail. Collectifs de travail plus ou moins formels porteurs de normes de professionnalisme.	Édicter de nouvelles normes au travail. Définir autrement ce qu'est un professionnel. Transformer les modalités de travail et intégrer la formation au travail).	Sciences du travail et des organisations (sociologie du travail, psychologie sociale et du travail, sciences de gestion).
<i>Professionnalisation professionnalités</i>	Préparer de nouveaux arrivants dans une profession.	Milieux de l'éducation et de la formation. Milieux professionnels concernés.	Formation par alternance. Place des compétences et des référentiels.	Sciences de la formation.

Apparemment distincts et semblant constituer des logiques séparées, fonctionnant chacune de façon autonome, ces trois sens renvoient en réalité à des dynamiques interreliées, caractérisées par des débats, des tensions et des transformations réciproques entre les environnements, les organisations, les collectifs, les individus. Ainsi, dans de nombreuses situations contemporaines, la « professionnalisation-professionnalité » est impactée par la « professionnalisation-professionnalisme » qui a un effet sur les logiques de « professionnalisation-profession ». La question est alors celle de la maîtrise de ces processus hétérogènes : qui a la main ?

*
* * *

Au final, l'étude du champ de la professionnalisation apparaît donc à la fois pluridisciplinaire et multifocale, conduisant à penser qu'il s'agit d'un champ peu saisissable et peu stabilisé. Nous défendons l'idée selon laquelle l'enjeu se situe dans l'articulation des travaux souvent disciplinairement marqués (sciences de l'éducation et de la formation, analyse du travail, sociologie des professions, sociologie du travail, sciences de gestion pour l'essentiel) de manière à aboutir à une conception d'ensemble des professionnalisations.

En guise d'ouverture, nous pourrions nous demander comment les professionnalisations seront impactées par les nouveaux défis sociaux tels que la transition écologique et le développement durable, la transformation numérique et le développement de l'intelligence artificielle... La question apparaît ici double : comment peut-on former à des compétences, des attitudes, des appétences individuelles et collectives permettant d'accompagner favorablement ces transformations ? Quels nouveaux métiers peuvent surgir à cette occasion ? ◆



Bibliographie

- ALHADEFF-JONES, M. 2014. « Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation ». *Phronésis*. N° 3/4, p. 4-12.
- ALTER, N. 2003. « Mouvement et dyschronies dans les organisations ». *L'année sociologique*, p. 489-514.
- BOUSSARD, V. ; DEMAZIÈRE, D. ; MILBURN, P. 2010. *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes, Presses universitaires.
- DUBAR, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUPUIS, J.-C. ; LYET, P. ; WITTORSKI, R. 2023. *Le métier de directeur général d'association*. Nîmes, Champ social.
- ROSA, H. 2010. *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris, La Découverte.
- TRÉPOS, J.-Y. 1996. *La sociologie de l'expertise*. Paris, Puf.
- WITTORSKI, R. 2025. « Fabrication des professions, production des professionnalités et montée des professionnalismes : interdépendance et transformations réciproques des individus, des collectifs, des organisations et des environnements ». *Dans* : D. Demazière, R. Wittorski (dir. publ.). *Encyclopédie de la professionnalisation*. Londres, Iste, p. 289-307.
- WITTORSKI, R. 2026. « Quelques enjeux liés à l'étude de la notion de professionnalité ». *Dans* : P. Lechaux (dir. publ.). *La professionnalité en débats*. Nîmes, Champ social (à paraître).
- WITTORSKI, R. ; OBERTELLI, P. 2025. *Efficacité et performance au travail, un autre regard*. Nîmes, Champ social.

Que faut-il entendre par professionnalisation ?

Janine Roche

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 135 À 149
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0135

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-135?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Que faut-il entendre par professionnalisation ?

Éducation permanente, n° 140, 1999.

Cet article traite du concept de professionnalisation, qui pose globalement la question de la nature de l'équipement des individus et des modalités de construction de celui-ci pour se comporter en professionnel dans l'environnement économique et social actuel. La professionnalisation est en question lorsque les savoirs ne garantissent plus de façon linéaire la compétence ou le professionnalisme des individus dans un environnement économique et social qui connaît de profonds changements depuis les années 1970. La révolution informatique, la prise en compte généralisée de la complexité, dans l'acte de produire et dans les nouveaux modes d'organisation du travail, la globalisation de l'économie sont quelques-uns des changements les plus notoires qui donnent à l'environnement économique et social un caractère fondamentalement différent de ce qu'il était auparavant. Outre différentes acceptations que nous synthétiserons dans cet article, la professionnalisation pourrait être l'acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de cet environnement et les ressources naturelles ou acquises des individus pour évoluer dans ce type d'environnement.

Le concept de professionnalisation, traduction du mot anglo-saxon *professionnalization*, fait son apparition en France dans les années 1970. C'est donc un concept jeune, absent des dictionnaires français, où les concepts de profession, professionnel, professionnalisme sont eux bien présents, jusque dans les années 1980. Absent du *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Robert, 1970), du dictionnaire Larousse en trois volumes de 1966, du *Petit Robert* de 1972, du *Lexis* de 1987, le concept – ou mieux le mot – professionnalisation apparaît dans les années 1980. Il est présent dans le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Robert, 1985) qui en donne la définition suivante : « Action de se professionnaliser, de devenir une profession. » Le terme est également présent dans le *Petit Larousse illustré* de 1988, qui donne de la profes-

sionnalisation la définition suivante : « Tendance que présente un secteur d'activité à être exercé uniquement par des gens de métier, spécialistes de ce domaine. » Nous le trouvons aussi dans le *Nouveau Petit Robert* de 1993 qui le définit ainsi : « Action de se professionnaliser [en parlant d'une activité, d'une personne]. Professionnalisation de la recherche. Professionnalisation des études universitaires, le fait de leur donner une finalité professionnelle. » Le *Grand dictionnaire encyclopédique* donne, quant à lui, la définition suivante : « Fait pour quelqu'un ou quelque chose de se professionnaliser : constater la professionnalisation d'un sport jusque-là amateur. » La *Grande encyclopédie Larousse*, une des rares références antérieures à 1980 à faire une place au concept de professionnalisation, affirme qu'une activité se professionnalise quand elle tend à acquérir les caractéristiques des professions libérales.

Nous constatons donc que le mot et le concept de professionnalisation sont des nouveautés en France, et que le sens est loin d'être stabilisé. Les quelques définitions citées plus haut montrent que le concept est loin d'être univoque et peut revêtir des sens différents selon le point de vue adopté (économique, sociologique...). Entre la professionnalisation du rugby qui consiste à rémunérer des sportifs jusque-là bénévoles, la professionnalisation par le rapprochement avec les professions libérales et la professionnalisation des études qui vise à donner une finalité professionnelle aux études théoriques, se perçoit plus qu'une nuance. Nous nous proposons d'y voir plus clair en déclinant différents champs. Nous espérons ainsi apporter une contribution à la clarification d'un concept à la fois en vogue et fuyant. Il faut toutefois préciser que l'entreprise ne vise pas l'exhaustivité absolue, tout en se gardant d'un impressionnisme qui pourrait passer pour de l'absence de professionnalisme. Nous appuierons nos affirmations sur de nombreuses références mais il peut se trouver que, malgré notre vigilance, quelques zones restent dans l'ombre. Dans un souci de synthèse, nous identifierons néanmoins cinq dimensions (économique, éthico-philosophique, sociologique, psychologique et pédagogique) de la professionnalisation qui couvrent un champ non négligeable du concept. L'exploration de ces cinq dimensions nous amènera à évoquer, à plusieurs reprises, trois autres concepts appartenant à la même famille sémantique : ceux de profession, de professionnel et de professionnalisme.

La dimension économique

La dimension économique signifie que l'individu a la possibilité de vivre de son activité, à l'opposé du bénévole, de l'amateur, du dilettante ou du militant. Un exemple nous est fourni par le rugby français qui s'est récemment professionnalisé après de longues années d'amateurisme. Un autre exemple pourrait être fourni par le monde politique dans lequel existe une sorte de professionnalisation de personnes qui vivent de la politique, devenue leur métier principal, au détriment parfois du jeu démocratique. Dans cette acception, professionnaliser signifie former des individus



capables de vivre du produit de leur travail et développer chez eux un sentiment d'appartenance à une organisation professionnelle. La professionnalisation contribue à forger une identité socioprofessionnelle par le travail rémunéré.

Cette dimension économique apparaît au XV^e siècle en France à propos de la définition du mot « profession ». Bourdoncle (1991) précise que le sens économique du mot profession vient en second lieu, après le premier sens hérité du latin *professio* qui signifie « déclarer des principes et des idées ». La dimension économique apparaît aussi à propos de la définition du professionnel. Le *Petit Larousse illustré* de 1989 indique qu'un professionnel est « une personne qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à l'amateur ».

Nous retrouvons ici le même déterminant économique que pour le concept de profession. Ce qui différencie un professionnel d'un non-professionnel est le fait que le premier, en échange de sa contribution, reçoit une rémunération.

La dimension éthico-philosophique

La dimension économique est assortie d'une dimension éthico-philosophique qui établit un lien entre la contribution sociale de l'homme au travail et sa compensation. En ce sens, la professionnalisation est l'engagement à fournir un travail qui serve l'homme au lieu de le desservir ; c'est l'intériorisation de règles qui installent l'acte professionnel comme un échange entre une contribution sociale de qualité et une rémunération ; c'est l'affirmation de valeurs qui subliment la valeur marchande. Les Compagnons, dont les valeurs fondatrices sont le travail bien fait, l'idéal de service, la fraternité et le développement des connaissances, sont un exemple de ce type d'engagement. La prestation de serment de certaines professions dont la mission est de servir l'homme relève aussi de cet engagement. Sur le plan collectif, cette orientation éthico-philosophique implique l'existence d'une organisation fondatrice et garante qui établisse des normes, des procédures, des valeurs, des règles. Les syndicats et les organisations professionnelles, dont l'existence date de 1884, ont notamment cette fonction. Leur existence et leur action permettent de protéger le consommateur contre le charlatanisme, les usurpateurs de compétences, les falsificateurs. À l'autre extrémité, la dimension éthico-philosophique oblige à rémunérer le travail dans certaines conditions, à ne pas faire travailler les enfants par exemple. Les conventions collectives (1919) et le SMIC sont des matérialisations de ce souci.

Les auteurs qui se sont intéressés aux professions mentionnent également la dimension éthico-philosophique. G. Latreille (1984) fait référence à deux études qui font autorité aux États-Unis en ce qui concerne les professions, celles de Goode (1957) et celle de Hodge et de Turner (1970) qui stabilisent les contours et les caractéristiques des professions américaines en insistant sur le sens du service à autrui, de l'idéal de service. La sociologie américaine donne, pour le terme de profession, une

définition citée par Latreille qui reprend cette idée, associée à d'autres, de valeurs éthiques partagées : « Groupes sociaux relativement stables dont les membres sont liés par la conscience d'une certaine identité commune, le partage de normes ou valeurs, de certaines connaissances ou techniques, d'un certain langage, une définition relativement homogène de leur rôle. »

Tous les autres auteurs américains, et ils sont nombreux en raison de l'intérêt de la sociologie américaine pour les professions, mentionnent la dimension éthico-philosophique. Saunders et Wilson (1993) parlent de prise en charge d'une valeur centrale de la société, de motivations altruistes, de relations de confiance avec le client, de déontologie. Barber (1963) évoque un souci prioritaire de l'intérêt général et une maîtrise de son comportement grâce à un code d'éthique. Goode (1957) et Maurice (1972) associent l'idéal de service à une base de connaissances abstraites. La dimension altruiste est très présente dans la littérature américaine qui la conçoit comme un garde-fou contre toutes sortes d'abus. Flexner (1915) le dit en ces termes : « Si des professions convenues sont exercées de manière commerciale ou égoïste, droit et médecine ne sont moralement pas mieux que le commerce. »

Il convient de souligner que toute la réflexion initiale porte sur les professions et non sur l'ensemble des activités. La sociologie américaine reste fidèle à une discrimination entre les professions semblables – sans être exactement la même chose aux professions libérales françaises – et les occupations. Cette discrimination a existé aussi en France mais de façon moins forte ; en outre, elle s'est estompée au fil des années, à tel point que Latreille estime qu'il est impossible aujourd'hui de tenir la différence entre métier et profession. Mais par rapport à la dimension éthico-philosophique, la professionnalisation peut être entendue comme un mouvement en direction des professions libérales.

Bourdoncle montre comment, prenant appui sur la dimension éthicophilosophique et sur le savoir, les professions prennent de plus en plus d'importance aux États-Unis après la Deuxième Guerre mondiale : « La quête professionnelle est dans l'imaginaire politique, social et moral des Américains, en lui donnant une valeur anthropoétique, de production d'un modèle d'homme. » L'auteur ajoute que ce modèle d'homme, construit sur deux postulats constitutifs de la définition américaine des professions – une activité professionnelle ancrée sur des savoirs formalisés et sur un idéal de service –, connaît un certain déclin après les années 1960, à la suite d'abus de toute nature (le *Watergate*, l'escalade du Vietnam, les erreurs en matière d'urbanisme et de pollution, la bombe atomique...). Les Américains se sont mis à douter des valeurs éthiques des experts et se sont mis à privilégier le *self-made-man*, très éloigné des caractéristiques des professions.

Concluons provisoirement en disant que la professionnalisation est une introduction ou une réintroduction de l'éthique dans l'activité professionnelle, en se gardant de ramener ce mouvement à un rapprochement en direction des professions libérales ce qui, en France du moins, peut paraître excessif.



La dimension sociologique

C'est Jobert (1988) qui inscrit la professionnalisation dans une optique de lutte sociale afin d'obtenir un meilleur positionnement social. Selon lui, la professionnalisation est la position conquise par un groupe de praticiens à un moment historique donné, à partir d'un certain nombre de démonstrations. Il insiste sur le mot démonstration qui indique bien qu'il s'agit d'une rhétorique.

L'enjeu consiste à produire un discours destiné à convaincre le public et les pouvoirs publics de trois choses : l'existence d'un besoin social à satisfaire ; l'existence d'un savoir organisé, complexe et suffisamment objectif et transmissible ; l'existence d'une éthique. Ces trois déterminants rappellent ceux des professions : la rémunération, les savoirs professés, le prestige social, la finalité de service. Rien d'étonnant à cela, Jobert (1985) est à l'origine de l'introduction en France de la problématique anglo-saxonne des professions, en l'accompagnant d'une conception de la professionnalisation. Hoyle (1980) mentionne également ce sens sociologique du mot professionnalisation. Pour lui, c'est « la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités ». Prise dans ce sens, la professionnalisation signifie la recherche de reconnaissance sociale d'une profession, alliée à la stabilisation d'un statut et d'une rémunération. De ce point de vue, l'exemple des psychologues est assez parlant, comme le montre De Paolis (1987) qui identifie trois conditions pour qu'une activité se professionnalise : l'existence d'une cohésion du groupe professionnel ; l'existence de compétences professionnelles ; une reconnaissance sociale faite à la fois de représentations positives du public et de prise en compte statutaire. Les infirmières, héritières d'une activité bénévole de charité centrée sur la relation et l'accompagnement, ont elles aussi, à un certain moment de leur histoire, revendiqué la reconnaissance de leurs compétences techniques par un cursus de formation, une rémunération et un statut social. C'est aussi le sens que donne Latreille au processus de professionnalisation en prenant le cas des conseillers d'orientation : « La naissance d'une nouvelle profession suppose donc non seulement un besoin socialement reconnu, mais un certain accord du public pour que ce besoin soit pris en charge par des spécialistes. » Elle cite également le cas des chirurgiens longtemps assimilés aux barbiers, des architectes, des éducateurs spécialisés et des informaticiens. La professionnalisation recouvre alors toutes les actions et stratégies collectives qui visent à faire reconnaître à la hausse la valeur de la contribution sociale d'une profession. C'est donc le pendant de la dimension éthico-philosophique. L'activité économique humaine nécessite d'un côté l'édification de garde-fous de type éthique contre le trop d'économie, et de l'autre l'édification de stratégies de lutte contre le trop peu d'économie.

Cette idée se retrouve chez Latreille pour qui un professionnel se caractérise par quatre choses : il déploie d'abord une attitude scientifique et ajoute ainsi à la

connaissance des lois générales ; il est ensuite tourné vers le client qui s'adresse à lui quand il a des problèmes qu'il ne peut résoudre lui-même ; il a un statut social ; il bénéficie d'une certaine responsabilité. Quatre idées en somme : les connaissances ; la prise en compte du client ; le statut social ; la responsabilité. G. Latreille ajoute que le professionnel est à l'image de l'homme de l'art qui, « rendant un service mystérieux que le client ne peut sérieusement évaluer, n'admet de contrôle technique que venant de pairs ».

La même idée se retrouve chez Le Boterf *et al.* (1985) ; ils estiment qu'un professionnel est « un individu qui peut être socialement repéré comme appartenant à un domaine d'activité, qui sait où il se situe dans ce domaine par rapport à d'autres professionnels, et qui a, dans ce domaine, une contribution identifiable ». Approche résolument sociologique que celle de ces auteurs qui positionnent l'individu dans le groupe social auquel il s'appartient par un isomorphisme professionnel. Ils reprennent une des quatre dimensions évoquées par Latreille, le statut social, et ils en font la caractéristique unique du professionnel. Ces mêmes auteurs ajoutent qu'un professionnel, du fait de sa contribution de qualité, peut exporter chez d'autres son savoir-faire ou le valoriser à son propre compte. Par cette précision, ils mettent en avant la relation entre le capital professionnel d'un individu et la latitude que ce capital lui donne dans le monde professionnel.

D'un point de vue sociologique, la professionnalisation est bien une revendication de statut et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus.

La dimension psychologique

Nous accordons une place particulière à cette quatrième dimension de la professionnalisation pour une triple raison. Tout d'abord, notre formation de psychologue nous pousse à approfondir le volet psychologique du concept. Ensuite, cette dimension est plus récente que les autres. Enfin, elle souffre d'un déficit de formalisation. Nous appelons dimension psychologique de la professionnalisation ce mouvement d'identification des déterminants internes qui permettent à un individu de conduire son activité en lien avec les changements de l'environnement économique et social. Pour cela, nous faisons un petit détour par les concepts de professionnel et de professionnalisme qui offrent des définitions éclairantes pour l'appréhension de cette dimension.

Si, en 1985, Le Boterf exprimait un point de vue très sociologique, dix ans plus tard (1994), sa conception du « professionnel » est beaucoup plus personnaliste. Il affirme en effet que « la compétence est au cœur de la complexité de l'ordinaire », et qu'« être un professionnel, c'est aimer la complexité et l'incertitude ».

Il aura fallu que la réalité impose des changements d'envergure pour que des dimensions psychologiques telles qu'« aimer la complexité » apparaissent en pre-



mière ligne. Entre aimer le travail bien fait – caractéristique du professionnel avant le taylorisme – et aimer la complexité, nous percevons une grande évolution. Dans le premier cas, il est fait appel au civisme et à la conscience professionnelle. Dans le second cas, il est fait appel à des qualités plus cognitives et socio-affectives. Aimer la complexité, c'est d'abord la comprendre, l'appréhender et la maîtriser ; c'est donc mettre en jeu des opérations cognitives. Aimer l'incertitude, c'est mettre en jeu sa capacité de maîtrise de l'avenir, ses angoisses, sa confiance en soi, donc la dimension socio-affective de sa personnalité. Il s'agit d'un professionnel d'une tout autre nature. En 1997, Le Boterf complète son idée d'un professionnel en l'associant à la gestion de la complexité. Le professionnel sait gérer une situation professionnelle complexe : « Confrontées à la complexité et à l'incertitude, organisées en structures hétérogènes et mouvantes, les entreprises et les organisations doivent disposer d'hommes et de femmes capables d'affronter l'inédit et le changement permanent. » Le professionnalisme consiste alors à mettre en œuvre des qualités, des compétences qu'il synthétise en cinq mentions : savoir agir et réagir avec pertinence ; savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte ; savoir transposer ; savoir apprendre et apprendre à apprendre ; savoir s'engager.

Altet (1992) renforce cette orientation à caractère psychologique en définissant le professionnel comme « une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science ou issus des pratiques ». C'est la première fois que nous observons une distinction entre le concept de compétence et celui de savoir. Ce dernier semble constituer la base intangible de toute activité professionnelle. Il est en effet présent dans les critères des professions autant que dans les définitions du professionnel. Mais Altet précise qu'il s'agit de compétences issues à la fois du savoir et de la pratique, et cette complémentarité n'est pas neutre si l'on se réfère aux premières définitions de la profession comme savoir professé. Rompant avec la conception académique des savoirs, il reconnaît à la pratique ou à l'action la capacité de les engendrer, au même titre que l'apprentissage de notions et de concepts. Outre cette bivalence des savoirs, l'auteur distingue les savoirs et leur mise en actes. Elle précise que le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation. C'est l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle, capable aussi de répondre, de s'adapter à la demande, au contexte.

Comme dans l'approche de Le Boterf (1994), il est aussi question de ressources qui tiennent à la personne. Le professionnel mettrait en œuvre des savoirs scientifiques ou pratiques mais aussi des comportements. Cet avis est partagé par Ropert et Haspel (1996) qui mentionnent que « le professionnel sait comment agir et réagir en combinant des actions qui mobilisent l'ensemble de ses savoir-faire procéduraux, expérientiels, sociaux ».

Dégot (1990) se situe dans la même mouvance en reconnaissant au professionnel la capacité de prendre les bonnes décisions dans des situations plus ou moins

familier. C'est même, selon cet auteur, dans les situations les moins prévisibles que le professionnel exprime les qualités qui feront dire de lui : « C'est un vrai pro. » Dégot distingue en effet, dans l'activité, des moments de crise et des moments de routine. Selon lui, le professionnel intègre que la routine n'est pas dans les faits. Dans les moments de crise, il peut instantanément mobiliser un savoir très diversifié et adapté au domaine de compétence qui lui est reconnu. Mais ce savoir n'est ni génératif ni énumératif. C'est un savoir en acte, contextualisé, opératoire ; un savoir qui se construit dans l'interaction de l'individu et de la situation. Ni technique ni unidimensionnel, ce savoir est en général transversal aux spécialités techniques, car il est le plus souvent défini par rapport au réel et non par rapport aux découpages que la science ou la technique ont opérés dans le réel. Ce rapport au réel s'explique par le fait que le professionnel doit prendre des décisions en autonomie, choisir rapidement la solution en fonction des informations dont il dispose. Le professionnel a une vision plus globale que le spécialiste, il met en œuvre des fragments empruntés à différentes spécialités et dont la combinaison judicieuse est le fruit de l'expérience. En conclusion, Dégot isole les compétences techniques qui, selon lui, ne font pas partie de la qualification professionnelle, et résume les caractéristiques du professionnel de la façon suivante :

- « une vigilance qui repose sur une sensibilité développée et entretenue à discerner les signes peu perceptibles pour d'autres individus ;
- une capacité d'abstraction, de filtrer parmi les faits ceux qui sont pertinents ou non, sans laisser son attention être perturbée par des facteurs étrangers ;
- une grande loyauté locale définie lors des conditions de collaboration, ce qui implique une interaction permanente avec les autres. »

Le maître-mot est la maîtrise : de l'organisation, de soi, d'autrui, de la situation.

Panorama complet et séduisant que celui de Dégot qui campe efficacement les déterminants actuels d'un professionnel conjuguant des savoirs, des qualités cognitives et socio-affectives. Il est d'ores et déjà légitime de penser que la professionnalisation ne peut rester extérieure à des approches telles que celle-ci, qui fait une large place à des capacités de maîtrise. Nous pressentons un changement de niveau entre le professionnel défini comme faisant bien son travail et celui défini comme ayant un certain rapport au réel. C'est ce que confirme Perrenoud (1996) qui, à propos du métier d'enseignant, oppose deux modèles de professionnel. L'un est un exécutant qualifié et docile qui applique les instructions officielles, respecte et termine les programmes, utilise les manuels qui lui sont conseillés et s'interdit toute déviation. L'autre s'appuie sur des finalités générales et programme son action en intégrant l'imprévu : « Un professionnel libre de ses méthodes et orientant son action en fonction de finalités globales. » Selon Perrenoud, « le professionnel est simplement confronté à des problèmes tels qu'il ne saurait s'en tenir à des routines, puiser toutes les solutions dans un répertoire établi par d'autres ». Le professionnel serait en somme plus un inventeur-concepteur qu'un exécutant.



Des observations similaires sont données par d'autres auteurs. A. d'Iribarne (1989) affirme que les entreprises françaises découvrent ou redécouvrent les vertus du professionnalisme en précisant qu'il s'agit d'un professionnalisme d'un genre nouveau où, à côté des classiques savoirs et savoir-faire, sont exprimées des demandes que l'auteur appelle les savoir-être. Le Boterf (1994) met fortement en cause ce terme de savoir-être, inapte selon lui à exprimer ce qui ressort de la personnalité. Chronologiquement, le concept de professionnalisme connaît les mêmes évolutions que le travail. Le professionnalisme des années 1990 n'est pas celui des années 1950 ni celui des années 1970. Si nous avions demandé à un ouvrier des années 1950 de le définir, il aurait pu répondre que cela consiste à bien faire son travail. Dans une conception artisanale du travail, le professionnalisme s'apparente au bel ouvrage, à l'objet fabriqué avec amour et attention. Avant le taylorisme, il avait une forte connotation morale et civique. Dans la conception taylorienne du travail, le professionnalisme consiste à mettre en application le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensés par d'autres. Tout écart par rapport au strict respect des consignes peut être considéré comme une faille. Le professionnalisme du taylorisme est surtout fait d'obéissance et de cadence dans le cadre très restreint d'un poste de travail. Dans une conception post-taylorienne, le professionnalisme consiste à mettre en œuvre des stratégies, à inventer et à créer, à prendre les bonnes décisions. C'est donc tout à fait le contraire et la preuve que le monde de la production a bien changé de paradigme, qu'il est passé du pari de l'obéissance à celui de l'intelligence. Les bouleversements de l'environnement économique et social où la complexité s'impose, l'arrivée des nouvelles technologies, les nouvelles organisations du travail semblent requérir aujourd'hui ce nouveau professionnalisme, dont on a du mal à identifier de quoi il est précisément fait et dont on sait encore moins comment le faire acquérir.

Nous comprenons au travers des écrits que le professionnalisme actuel se superpose, et cela n'est pas étonnant, aux qualités reconnues à un professionnel : des savoirs, certes, mais considérés comme une évidence ; des savoir-faire également, mais surtout des qualités humaines variées, des attitudes, des comportements. La professionnalisation consiste donc à repérer et à faire acquérir ces nouvelles qualités qui viennent compléter les savoirs et les savoir-faire. Nous les nommerons « schèmes cognitifs et socio-affectifs » et nous faisons l'hypothèse de l'existence d'une compétence complexe, multidimensionnelle, qui combine les savoirs, les savoir-faire et les schèmes cognitifs et socio-affectifs.

Perrenoud (1993) contribue à faire avancer l'idée d'une professionnalisation en termes d'acquisition de schèmes cognitifs et socio-affectifs. Le chercheur en sciences de l'éducation développe une conception de la professionnalisation du métier d'enseignant qui, de notre point de vue, pourrait s'appliquer à de nombreux autres métiers. L'auteur écrit : « La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées

par des objectifs et une éthique. » Cette phrase, très riche, résume par trois mots – stratégie, objectif, éthique – ce que l'on peut attendre d'un professionnel de la transmission du savoir à une époque où le deuil de l'encyclopédisme est de mise et où il est beaucoup plus question d'apprendre à apprendre que d'apporter tout le savoir. Tous les secteurs d'activité font peu à peu cette découverte et sont conduits à demander à leur personnel plus d'invention et d'intelligence, plus de mobilisation et d'implication que par le passé. Perrenoud confirme cette appréciation : « La professionnalisation représente le passage de l'application stricte de méthodologies, voire de recettes et de trucs, à la construction de démarches. C'est la capacité de s'orienter par rapport à des objectifs et de résoudre des problèmes complexes et variés. »

La professionnalisation permet de construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées. Elle permet de passer de l'application de règles à la créativité, de la passivité à l'activité, de la linéarité à la complexité et à l'esprit de système. Elle s'accompagne d'une autonomie croissante et passe par une élévation du niveau réel de qualification. La construction de stratégies originales exige en effet plus de compétences que l'application de routines. Dans son ouvrage de 1994, Perrenoud développe cette même idée de professionnalisation au sens d'élévation de compétences ; il argumente en faveur de la prise en compte des problèmes réels du métier. Il affirme avec force que les connaissances ne suffisent pas à garantir la compétence. Ce débat est particulièrement animé lors de l'ouverture des IUFM, entre les universitaires qui s'expriment sous le primat du corpus de connaissances et les chercheurs en éducation qui argumentent en faveur d'une formation à l'exercice réel du métier. À l'arrière-plan de cette opposition, restent prégnants l'enracinement originel des convictions dans le savoir professé et la difficulté à envisager d'autres formes d'apprentissage que celle du cours magistral. Selon Perrenoud, la professionnalisation est le mouvement qui transforme un individu en professionnel, sachant que, pour cet auteur, un professionnel programme son action en fonction de finalités générales et résout des problèmes dans des situations incertaines.

Huberman (1992) se situe dans une optique voisine où la professionnalisation est exprimée en termes de contenu psychologique d'activité. Invité à réfléchir sur la professionnalisation des enseignants aux États-Unis, l'auteur affirme que, face à la semi-professionnalisation de cette activité, l'enjeu est de passer de démarches intuitives, empiriques et tâtonnantes ou stéréotypées, à des démarches rationnelles et construites. C'est le cas de toute activité quand elle évolue du stade artisanal au stade scientifique. Cela revient à augmenter le niveau d'études théoriques et à viser la pluralité et la complémentarité des domaines étudiés. Pour Huberman, il est essentiel qu'un professionnel de l'apprentissage soit à même de faire un diagnostic, de construire des situations d'apprentissage, d'évaluer et de réguler. Même si l'apport de l'auteur est spécifique au métier d'enseignant, il est aisé de remarquer la place d'opérations telles que faire un diagnostic, déterminer des objectifs, construire des



situations et les évaluer, qui s'apparentent à la définition du professionnel donnée par Perrenoud (1996). La professionnalisation consiste à élargir l'activité, à la complexifier, à intégrer plusieurs dimensions en interaction et à faire preuve de créativité.

Professionnaliser les personnes, c'est leur permettre d'avoir prise sur leur environnement en les dotant d'une compétence complexe faite à la fois de connaissances théoriques, d'un équipement cognitif et d'un équipement socioaffectif. Rien d'étonnant à ce que l'on s'interroge sur la façon de former les jeunes afin qu'ils occupent les emplois ayant ces caractéristiques. Il est fort improbable que le mode d'accès qui a été traditionnellement celui des professions libérales soit le mieux adapté pour l'époque actuelle. L'afflux, à l'université, de jeunes ayant différé leur insertion professionnelle, ayant introduit un écart, parfois un véritable précipice, entre la formation qu'ils suivent et leur activité future, est un symptôme de l'inopérativité de la formation par les seuls savoirs théoriques. À ce titre, la conception de Tanguy (1991), dominante dans les milieux politiques et éducatifs, est enrichissante. Elle conçoit une professionnalisation par le contact avec la réalité, ce qui nous amène à la dimension pédagogique de la professionnalisation en tant que modalité de formation.

La dimension pédagogique

145

La dimension pédagogique de la professionnalisation concerne donc les modalités de construction des déterminants précédemment identifiés et notamment les schèmes cognitifs et socio-affectifs. Lebaube (1995) s'interroge sur les capacités du système éducatif français à tenir compte de la nouvelle donne, dès lors que le comportement et le relationnel sont devenus des éléments déterminants de la vie professionnelle : « Le contenu du travail suppose de plus en plus la mise en œuvre d'un savoir-être et d'un faire-savoir qui incluent des qualités inhérentes à la personnalité. La qualité du service dépend d'une implication qui se traduit par des attitudes, un comportement, et qui fait largement appel à des capacités relationnelles déterminées par les facilités d'expression, de conviction, donc par la culture. Ces exigences nouvelles supposent un changement dans l'évaluation des jeunes : tandis que l'évaluation actuelle s'appuie prioritairement sur les sciences exactes, il faudrait que l'évaluation arrive à prendre en compte des éléments considérés comme subjectifs, qui tiennent à la personnalité, avec tous les risques de dérive possibles dès lors que l'apparence ou la passion prennent le pas sur le rassurant savoir-faire. En se positionnant par rapport à la professionnalisation [...] le système éducatif renouerait avec sa vocation première, former l'honnête homme et le citoyen, et aurait une chance de retrouver une efficacité par rapport aux emplois nouveaux. »

Tanguy propose une approche de la professionnalisation comme contact avec la réalité. Prise dans ce sens, elle s'oppose à la poursuite d'études longues fondées sur l'appropriation de connaissances. Elle s'insurge contre la déprofessionnalisation du BEP qui perd sa finalité professionnelle pour devenir une propédeutique du bacca-

lauréat professionnel. Axé de plus en plus sur la théorie, malgré l'existence de périodes de formation en entreprise, cet examen se démarque à la fois d'une finalité professionnelle et d'une formation par la pratique. La professionnalisation, au sens où l'entend Tanguy, se conçoit comme une construction du professionnalisme par le contact avec le réel, ses contraintes, ses problèmes et ses occasions d'apprentissage. La question des lieux et des méthodes de professionnalisation, qui en est donc l'aspect pédagogique, est de plus en plus présente dans la littérature journalistique comme dans les textes d'hommes politiques ou de chercheurs. Le « tout école » est abandonné au profit de formations qui intègrent une dimension entrepreneuriale dans le cursus de formation. Il ne fait aucun doute que le mode exclusivement scolaire d'acquisition de savoirs et de savoir-faire est fortement mis en cause au profit de modes plus diversifiés intégrant le contact avec le monde du travail. Les baccalauréats professionnels, créés en 1987, et qui comportent des périodes en entreprise d'un minimum de seize semaines sur deux ans, sont conçus sur ce modèle. Les BTS ne se préparent plus sans stages en entreprise. L'université a récemment créé les instituts universitaires professionnalisés (IUP), formations à finalité professionnelle, qui comportent un contact très étroit avec la réalité économique.

146

EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4

Le 1^{er} octobre 1991, le gouvernement français a présenté son plan de professionnalisation des formations initiales. Ce plan prévoit la professionnalisation de certaines formations par l'alternance et l'apprentissage, et de façon générale, un resserrement des liens entre le monde du travail et le monde éducatif. Mobiliser les entreprises, faire participer des professionnels aux cursus de formation, informer les jeunes et les familles sont quelques-unes des mesures proposées pour établir un pont entre le monde éducatif et le monde économique. Ce plan fait le postulat de la complémentarité formative de l'école et de l'entreprise. Il promeut le contact avec la réalité, l'apprentissage par l'action, des allers et retours entre le travail et l'école afin de professionnaliser les jeunes générations. Quelques années plus tôt, la loi Savary s'inspirait déjà de l'idée de professionnalisation. Par cette loi, les universités sont devenues des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Ce dernier mot est nouveau dans la définition de la vocation des universités qui, jusque-là, ne donnaient expressément pas aux études une finalité professionnelle. Le rapport Bancel (1989), texte fondateur des IUFM, emploie également à de nombreuses reprises le terme de professionnalisation, qu'il associe à compétence professionnelle, celle-ci s'opposant aux savoirs théoriques tout en leur étant complémentaire. Ces différents textes officiels sont le signe d'une évolution dans la façon de concevoir la formation à tout niveau. Un consensus semble se faire sur la nécessité de coupler une formation théorique de haut niveau et une formation au contact de la réalité de l'activité professionnelle.

La dimension pédagogique est donc l'invention de nouveaux modes de formation qui permettent l'acquisition de toutes les dimensions de la compétence, et en particulier les schèmes cognitifs et socio-affectifs avec lesquels le système éducatif



français, centré sur les savoirs et les savoir-faire, est peu familiarisé. En ce qui concerne les schèmes cognitifs, il s'agit de construire une représentation réelle complexe. En ce qui concerne les schèmes socio-affectifs, il s'agit de construire une interaction relationnelle et une représentation de soi aptes à favoriser les coopérations et les comportements de maîtrise. Les formations en alternance école-entreprise sont une modalité de construction de cet équipement. Mais il n'est pas interdit de penser que l'école puisse inventer des structures innovantes dès le plus jeune âge qui autorisent la prise en compte des dimensions en question. Pour cela, il est peut-être nécessaire de travailler plus par projet, de renoncer aux emplois du temps fixes, de compter le temps par année et non par semaine...

Au terme de cet article, qui m'a amenée à effectuer un détour étymologique par des concepts tels que profession, professionnel, professionnalisme, dont l'histoire, la vie, l'évolution sont des témoins de changements socioéconomiques, nous pouvons faire deux constats et envisager deux perspectives.

Le premier constat porte sur la polysémie du concept de professionnalisation, conséquence des nombreux référents qui l'utilisent. Les référents économique, éthico-philosophique, sociologique, psychologique et pédagogique éclairent sur des conceptions différentes et des stratégies qui en sont la conséquence. Ils permettent de clarifier les questions par rapport à la professionnalisation des jeunes à l'aube de l'an 2000. Les dimensions économique, éthico-philosophique et sociologique sont des dimensions très importantes dans la vie, et parfois dans la survie, d'une profession, et elles ne peuvent être ignorées dans une réflexion sur la professionnalisation. Elles semblent toutefois périphériques par rapport aux préoccupations centrées sur le sujet apprenant, sur le contenu de la professionnalisation et sur les méthodes pour atteindre cette professionnalisation. La psychologie et la pédagogie semblent des approches plus appropriées pour parvenir à ces deux objectifs.

Le deuxième constat porte sur l'écart existant entre le concept de professionnalisation et les savoir-faire et les savoirs, traditionnellement considérés en France comme constitutifs de la professionnalisation. De façon presque unanime, les auteurs affirment que les savoir-faire ne suffisent plus à professionnaliser les individus. Les contenus du travail évoluant vers plus de complexité, d'autres composantes se conjuguent aux savoir-faire pour assurer la professionnalisation des individus. Ces composantes sont multiples et mal définies. Appelées comportements par certains, attitudes par d'autres, elles pourraient s'exprimer sous le terme générique de compétence. Il semble en effet se dessiner un lien structurel entre le concept de professionnalisation et celui de compétence. Professionnaliser, c'est faire advenir une catégorie de personnes dotées d'une compétence multidimensionnelle. Cela me conduit à proposer comme définition de la professionnalisation : « L'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes. »



La première perspective concerne la dimension psychologique de la professionnalisation. Elle consiste à identifier les déterminants (ou certains d'entre eux) qui assurent le professionnalisme en complément des savoirs et des savoir-faire. Le concept de compétence vient en droite ligne dans cette perspective. La deuxième perspective se réfère à la dimension pédagogique de la professionnalisation. Elle consiste à analyser les modalités de construction des déterminants du professionnalisme ou de la compétence. Nous pouvons constater une certaine unanimité chez les auteurs pour mettre en cause la méthode traditionnelle des savoirs professés, opératoires pour construire un certain type de savoirs mais moins opératoires pour construire les comportements ou les attitudes dont il est question. ◆

Bibliographie

ALTET, M. 1992. « Formation et professionnalisation des enseignants ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*. p. 1-2.

148

EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4

BANCEL, D. 1989. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

BARBER, B. 1963. « Some Problem in the Sociology of Professions ». *Daedalus*. N° 92, p. 669-688.

BOURDONCLE, R. 1991. « La professionnalisation des enseignants ». *Revue française de pédagogie*. N° 94.

DÉGOT, V. 1990. « Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise ». *Revue française de gestion*. Mars-mai.

FLEXNER, A. 1915. *Is Social Work a Profession ? Proceedings of the National Conference of charities and correction*. Chicago, Hildman Printing.

GOODE, W.-J. 1957. « Community within a Community : the Professions ». *American Sociological Review*.

HODGE, M.-N. ; TURNER, C. 1970. « Occupations and Professions ». Dans : J.-A. Jackson (dir. publ.). *Professions and Professionalization*. Cambridge, University Press.

HOYLE, E. 1980. « Professionalization and deprofessionalization in education ». *Profesionalization Development of Teachers*. London, Kogan Page, p. 42-54.

HUBERMAN, A.-M. 1992. « L'évolution de la formation américaine ». Dans : M. Debesse, G. Mialaret (dir. publ.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Puf, tome 7.

IRIBARNE, A. d'. 1989. *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*. Paris, Presses du CNRS.

JOBERT, G. 1985. « Processus de professionnalisation et production du savoir ». *Éducation permanente*. N° 80, p. 125-145.

JOBERT, G. 1988. « Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs ». *Études et expérimentations*. N° 29.

LATREILLE, G. 1984. « Les paradoxes du métier collectivement trouvé-créé ». *Les chemins de l'orientation*. Lyon, Presses universitaires.



- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. ; DUPOUHEY, P. ; VIALLET, F. 1985. *L'audit de la formation professionnelle*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LEBAUBE, A. 1995. « Les exigences de la professionnalisation ». *Le Monde Initiatives*. 15 mars.
- MAURICE, M. 1972. « Propos sur la sociologie des professions ». *Sociologie du travail*. N° 2, p. 213-225.
- PAOLIS, P. de. 1987. *La résistible ascension professionnelle du psychologue : représentation sociale d'un processus de professionnalisation*. Paris, EHESS, thèse de doctorat.
- PERRENOUD, P. 1993. *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Association québécoise universitaire en formation des maîtres.
- PERRENOUD, P. 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. 1996. *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF.
- ROPERT, G. ; HASPEL, R. 1996. *Construire des organisations qualifiantes, ou comment concilier compétitivité et solidarité*. Paris, Éditions d'Organisation.
- SAUNDERS, A.-M. ; WILSON, P.-A. 1993. *The Professions*. Oxford, Clarendon.
- TANGUY, L. 1991. *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris, La Documentation française.

La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels

Un exemple en travail social

Éliane Leplay

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2025/4 n° 245, PAGES 150 À 164
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0150

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-150?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels

Un exemple en travail social

Éducation permanente, n° 188, 2011.

150

EDUCATION PERMANENTE | n° 245/2025-4

La question des rapports entre professionnalisation et formation peut difficilement, selon nous, trouver des réponses générales qui seraient identiques et valables pour l'ensemble des organisations, des métiers, des professions, des emplois, des types d'activités et de leurs objets. Cet article se limitera donc à la présentation de la manière dont cette question s'est posée dans un champ professionnel particulier, celui des « assistant(e)s de service social » en France et dans d'autres pays, pour en faire l'analyse et en tirer quelques conclusions.

La problématique générale des rapports entre formation et « professionnalisation » impose de définir ce terme polysémique et de dire dans quel sens il sera ici employé. Les distinctions effectuées par Sorel et Wittorski (2005) entre la professionnalisation des activités, des acteurs et des organisations, permettront de sérier les questions.

La professionnalisation des activités des assistants de service social

D'un point de vue purement étymologique, et indépendamment des usages et mésusages sociaux qui peuvent parfois en être faits, le terme « professionnalisation » devrait avant tout désigner un processus permettant de devenir « profession » ou « professionnel ». Encore faut-il préciser ce que l'on entend par « profession », et en conséquence par « professionnel ».

Selon les sociologues des professions (Dubar et Tripier, 2004), le terme « profession » n'a pas le même sens dans les sociologies de langue anglaise et française. Ainsi, l'américain Wilensky (1964) estime que, pour être reconnue comme

ÉLIANE LEPLAY, ancienne directrice de l'École supérieure de travail social.



« profession », une occupation doit revêtir six caractéristiques : « Être exercée à temps plein, comporter des règles d’activité, comprendre une formation et des écoles, posséder des organisations professionnelles, comporter une protection légale du monopole et avoir établi un code de déontologie. »

Les sociologues considèrent généralement que les assistants de service social constituent une « semi-profession » en ce qu’elle répond à tous ces critères, acquis progressivement, sauf celui concernant le monopole de l’exercice de son activité, qu’elle n’a pas, bien que le titre « assistant(e) de service social » soit légalement protégé. Ce n’est pas non plus une profession libérale et, jusqu’à présent, en France, elle contribue peu à la construction de savoirs spécifiques à propos de son activité.

Les enjeux de professionnalisation de ces activités se sont donc joués principalement autour du passage des activités de bénévoles à celles de salariés, par l’institutionnalisation des pratiques, faisant suite à une formation dans des écoles privées, validée par un diplôme d’école, d’abord reconnu, puis délivré par l’État depuis 1932. En 1945, fut créée l’association professionnelle des praticiennes diplômées (ANAS) qui élabore et fait adopter un code de déontologie, avec notamment l’obligation du « secret professionnel » inscrit dans la loi et qui s’impose non seulement aux professionnels mais à tous les employeurs.

151

La professionnalisation des acteurs dans ce champ

Dans le même temps, la professionnalisation des acteurs s’est jouée autour des qualifications, avec les écoles comme moyen d’institutionnalisation de la formation.

■ Les premières écoles

Dès les origines, au début du xx^e siècle, dans les premières écoles, les fondements de la « professionnalisation » des acteurs sont indissociablement recherchés dans les valeurs (éthique et déontologie), les savoirs et l’expérience pratique. Ces fondements sont toujours présents en 2004, date de la dernière réforme des études. La formation est donc fondée sur le principe de l’alternance, dans le cadre d’écoles professionnelles de statut privé reconnues, financées et contrôlées par l’État.

Remarquons qu’aux États-Unis, la même « profession » s’est constituée sous le nom de *Social Work* dès la fin du xix^e siècle ; la formation se déroule dans des écoles professionnelles instituées dans des universités américaines, qui délivrent les diplômes professionnels en même temps que les grades universitaires, depuis le *bachelor* jusqu’au doctorat (*PhD*) ; les étudiants vont en stage, où ils sont obligatoirement supervisés sur leurs pratiques, par des professionnels expérimentés.

■ L'alternance école/employeurs et la triangulation par le contrôle de l'Etat

Compte tenu des caractéristiques de cette activité de service auprès des personnes et du fait que ces activités professionnelles se situent généralement dans le cadre de politiques sociales publiques, on voit bien, dans ce cas particulier, l'importance du contrôle de l'Etat sur la « qualification professionnelle ». Mais la prise en compte de ces enjeux sociaux repose aussi et probablement avant tout sur l'élaboration d'une « culture professionnelle », construite individuellement et collectivement, notamment par l'expérience, l'apport des sciences humaines et sociales, l'élaboration progressive de l'éthique et des règles déontologiques, et le débat collectif des professionnels dans la confrontation aux situations et aux problèmes réels.

La formation professionnelle des acteurs dans ce champ s'effectuant en alternance depuis les origines, elle a ainsi reconnu l'importance de l'expérience pratique directe pour la construction des compétences ; mais elle a posé, à côté de sa nécessité, l'insuffisance de ce seul apprentissage « sur le tas » ; la profession a posé, dans le même temps, la nécessité et l'insuffisance, à elle seule, de la formation à l'école apportant une culture générale de sciences sociales et humaines et des savoirs dits « professionnels ».

La professionnalisation de la formation et des formateurs

La question au cœur de tout processus de professionnalisation est évidemment celle des rapports entre les compétences souhaitées et tout ce qui est susceptible d'y contribuer : l'expérience, les valeurs, mais aussi les savoirs. La question des savoirs, celle de leurs objets, de leurs origines, de leurs modes de construction, de validation et de transmission, dans le champ du travail social, sont aussi un enjeu central.

■ Un enjeu institutionnel pour la formation : écoles ? Universités ? Ou rapports de coopération ?

Traditionnellement, les universités sont considérées comme étant orientées vers la transmission des savoirs des disciplines constituées, alors que les écoles professionnelles seraient plus orientées vers la construction des compétences. Ce schéma, simpliste, évite la question de la clarification des rapports entre compétences et savoirs en les séparant, voire en les opposant. Il y a là une question épistémologique fondamentale, clairement posée par Pastré (2011) : celle des rapports entre connaissance et action, qui ont longtemps été radicalement séparées.



Il ne suffit pas de donner aux universités une injonction de « professionnalisation » pour que celle-ci s’effectue réellement, si seule y est reconnue la légitimité des disciplines constituées, sans préoccupation complémentaire relative aux dimensions pragmatiques de l’activité professionnelle, généralement considérées comme subalternes.

Les hésitations des pouvoirs publics à choisir entre universités ou écoles professionnelles sont liées aux enjeux de reconnaissance et de légitimité des diplômes délivrés, et donc des contenus de formation correspondants, et par conséquent des « savoirs » ; mais elles sont également liées aux enjeux de reconnaissance de ce que les professionnels considèrent comme sources de professionnalité : l’expérience, les valeurs et les savoirs. Pour ne pas trancher, la solution a parfois été de préconiser des relations de coopération entre écoles et universités : les unes pour la construction des compétences professionnelles, les autres pour la légitimité des « savoirs scientifiques », entraînant la validité des diplômes. Une manière d’éviter de poser la question des rapports entre savoirs et compétences.

■ **Le rapport savoir/compétence : enjeu de « culture professionnelle » et de formation**

153

La notion de « culture professionnelle » peut être entendue comme les « manières communes de sentir, de penser et d’agir », dans un groupe professionnel (Le Bouffant-Ménard, 1994). Elle sera plus précisément entendue ici comme les « manières communes de sentir et de penser l’agir professionnel » (Leplay, 2009) : La « culture professionnelle » est d’abord une « culture en acte », mais c’est aussi, de fait, une « culture enseignée », dans les écoles. En France, elle est longtemps restée, et elle demeure encore, essentiellement orale, bien que la littérature la concernant tende à se développer depuis une trentaine d’années.

Si les savoirs et les méthodes du travail social américain, importés à partir des années 1950, sont généralement reconnus comme ayant profondément marqué la « culture professionnelle » du service social français (*Vie sociale*, 1996, 1999), il en a été ainsi également de leurs modes de transmission ; les modèles de formation professionnelle qui leur étaient liés étaient, à l’époque, très à l’avant-garde de méthodes pédagogiques devenues plus classiques depuis. Il en a été ainsi de la « supervision professionnelle » et de « l’analyse des pratiques professionnelles ».

C’est donc aussi cette conception de la formation qui met directement en rapport un praticien et sa pratique réelle actuelle, avec un formateur superviseur expérimenté et qualifié, qui a fortement influencé la formation des formateurs dans ce champ à partir des années 1960. Mais ce qui caractérise les évolutions actuelles en France et en Europe, c’est la volonté de développer une recherche scientifique, dans les centres de formation, s’intéressant aux activités professionnelles ; cela est significatif d’un effort de rapprochement entre la construction des savoirs et celle

des compétences. L'idée sous-jacente est qu'il est possible de construire des savoirs spécifiques de l'activité qui soient non pas des savoirs « scientifiques » sur le monde tel qu'il est, mais des « savoirs professionnels » relatifs aux manières de transformer le monde.

Cette idée de savoirs professionnels repose notamment sur l'expérience du travail social nord-américain qui, dans le cadre des écoles instituées dans les universités au siècle dernier, a construit des modèles de pratiques, des modes d'interventions, des méthodologies de travail social individuel, de groupe et collectif ou communautaire, etc., qui ont été élaborées par des praticiens formateurs et des chercheurs de ces universités, à partir de leurs propres expériences de terrain mises en relation avec leurs recherches (il en a été ainsi notamment dans le cadre de l'*École de Chicago*, dans ses débuts, et dans bien d'autres universités ensuite). Les « savoirs professionnels » ainsi construits ont été enseignés aux États-Unis, mais aussi en Europe et dans beaucoup d'autres pays du monde.

Pourquoi formaliser des « savoirs professionnels » ?

154

■ Un enjeu de recherche en vue de la formation professionnelle

Cette histoire nous autorise à poser la question de la formalisation des savoirs professionnels, à partir des pratiques actuelles d'intervention dans le contexte français. C'est ici la question des types de savoirs réellement en jeu dans la professionnalisation, c'est-à-dire dans le développement des compétences, qui est posée. Les recherches de Schön (1994) ont montré que, dans de nombreux champs de pratiques, les rapports entre savoirs scientifiques et activités professionnelles ne sont pas des rapports d'application. Plus près de nous, Bronckart et Buléa (2006) se sont livrés à « l'examen des multiples modèles de l'activité/action proposés par la philosophie et par les sciences humaines et sociales ». Ils proposent une synthèse des résultats : « En dépit du nombre et de la qualité intrinsèque des propositions examinées, aucun modèle de l'action en tant que "produit interprétatif" ne s'impose véritablement ; si certaines interprétations tendent à chercher la stabilité de l'action, dans les propriétés du sujet agissant, d'autres la cherchent du côté des "déterminants mondiaux", d'autres encore dans la structure interne de son déroulement, d'autres encore dans ses seuls résultats concrets. Et *a priori*, les divers angles de saisie de l'agir dont procèdent ces interprétations semblent tous, à la fois légitimes et incomplets ou insatisfaisants... ». Ils concluent ainsi : « Les savants, dans le cadre de leurs discours théoriques, se trouvent contraints d'isoler une seule des quatre dimensions fondamentales de l'activité, et procèdent, ce faisant, à un choix "neutralisant" qui, comme le soulignait Schwartz, ne parvient jamais à rendre justice à la vitalité des configurations de l'activité humaine. »



De cette analyse, nous avons retenu la nécessité de ne pas isoler les quatre dimensions fondamentales de l'activité que sont, dans la terminologie adoptée : le sujet agissant, la situation (le monde), l'action proprement dite, puis les résultats de l'action, dans la situation.

Comme le dit par ailleurs Vergnaud (1996), à la suite de Piaget : « L'action est une totalité [...] C'est pourquoi Piaget, à la suite de Kant, a utilisé le concept de schème pour rendre compte du fait que l'action est une totalité, qui ne peut être dissociée. » Cette caractéristique de l'activité rend insuffisant le découpage disciplinaire, pour l'étude de l'« activité », notamment « professionnelle ».

Un autre modèle que celui de la science appliquée tend donc à s'imposer dans les champs de pratiques. Dans ce deuxième modèle, la formation des compétences professionnelles est supposée s'effectuer principalement par la mise en situation des étudiants, dans des activités professionnelles réelles, accompagnées d'activités réflexives et rétrospectives, supervisées par des praticiens expérimentés. Ces derniers sont supposés transmettre, à cette occasion, une expérience et une culture professionnelle, à travers les analyses et les conceptualisations des activités en cours.

■ Un paradoxe

D'une part, la qualification et la légitimité des diplômes reposent généralement sur le modèle « science appliquée », qui suppose l'enseignement de savoirs scientifiques formalisés, visibles, transmissibles et reconnus. D'autre part, la construction des compétences est supposée relever du second modèle, mais celui-ci est peu valorisé en termes de légitimité des savoirs transmis, dont les contenus sont généralement moins formalisés, donc moins visibles, et peu ou pas reconnus, en dehors des instances professionnelles dans lesquelles ils s'énoncent.

De fait, la plupart des dispositifs de professionnalisation font place aux deux modèles décrits plus haut ; ils sont généralement juxtaposés et considérés comme complémentaires, en privilégiant cependant l'un ou l'autre dans des proportions variables. Cela presuppose une possible articulation entre les deux, sans toutefois dire précisément comment elle s'opère, entre l'expérience résultant de l'activité professionnelle et les connaissances apprises des « savoirs savants », dont l'importance, dans la culture professionnelle, n'est pas ici en question.

Y. Schwartz (2004) le formule autrement, à partir d'une question : « L'expérience est-elle formatrice ? [...] Comment fait-on parler l'expérience ? Comment la mettre en mots ? [...] Quelle est l'articulation pensable entre le pôle du savoir formel et celui de l'expérience ? » En termes différents, Castel et Soulet (1985) proposaient comme objectif à la recherche dans le secteur social « le développement d'une fonction universitaire de recherche qui articulerait les ressources des disciplines fondamentales et l'investigation des savoirs pratiques ». La question est

donc non plus celle du « pourquoi » mais celle du « comment » formaliser les « savoirs pratiques » ou les « savoirs professionnels », dont nous verrons plus loin qu’ils sont indissociablement liés aux jugements de compétences.

Comment formaliser des « savoirs professionnels » ?

Pour répondre à cette question, nous avons tenté de rendre visibles, en les formalisant, de tels savoirs professionnels au cours d'une recherche menée auprès d'assistantes de service social et de formatrices. L'objectif était de leur donner l'occasion d'énoncer des savoirs professionnels, afin de pouvoir ensuite les étudier et de pouvoir en dire quelque chose en termes de définition, de méthodes de formalisation, de validation, de références et de statut (Leplay, 2009).

Les quatre présupposés de la recherche étaient les suivants :

- les « savoirs professionnels » ont pour objet des activités de professionnels ;
- il est possible de repérer du général dans l’« activité » singulière, contingente et aléatoire ;
- les « savoirs professionnels » ont un rapport avec les compétences ;
- les professionnels en activité construisent des « connaissances en actes ».

L'hypothèse centrale était que des consensus existent sur les manières de sentir et de penser l'agir professionnel, au sein d'un groupe professionnel ; ces consensus pouvant être mis en évidence par une formalisation.

Définir les savoirs professionnels

Après avoir constaté l'absence de définition de la notion de « savoir professionnel » dans le champ académique comme dans le champ professionnel, le choix a été fait d'en produire une, à partir de l'exemple simple, suivant, pouvant être considéré comme prototypique.

<i>Des énoncés...</i>	<i>pouvant être considérés comme :</i>
Un adulte bien portant a un mal de tête qui paraît banal :	classe de situations.
Il serait bon d'apaiser ou de guérir ce mal de tête :	visée de transformation (motif).
Il paraît opportun de proposer un cachet d'aspirine au malade :	classe d'actions jugée pertinente.
L'aspirine est réputée soigner le mal de tête banal :	jugement prédictif d'efficacité.
Le mal de tête devrait guérir rapidement :	classe de résultats attendus.



Une nouvelle hypothèse a ainsi été posée : « Les énoncés de savoirs professionnels ont une structure commune qui leur est spécifique, en référence à celle de l'exemple prototypique choisi, et du fait que cette structure est isomorphe à la structure fondamentale de l'activité considérée comme une totalité par Piaget et Vergnaud ». Ainsi, la définition que nous retenons du « savoir professionnel » pour traduire à la fois la structure de l'exemple prototypique choisi et celle de la structure fondamentale de l'activité est la suivante :

« Un “savoir professionnel” se définit par quatre caractéristiques :

- il s’agit d’un énoncé qui met en relation : une classe de situations professionnelles ; une classe d’actions, correspondant à cette classe de situations ; une classe de résultats attendus de cette classe d’actions, dans cette classe de situations ;
- la relation entre classe de situations et classe d’actions est exprimée par un “jugement de pertinence” ;
- la relation entre classe d’actions et classe de résultats est exprimée par un “jugement prédictif d’efficacité” ;
- l’ensemble de cet énoncé, porté par une personne, est partagé et validé au sein d’un groupe professionnel » (Leplay, 2009).

Cette définition a été utilisée ensuite comme grille d’analyse du matériel de la recherche.

157

■ Un dispositif de recherche bâti sur la didactique professionnelle

Le dispositif de recherche a été construit en référence à la démarche générale de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), qui considère l’analyse de l’activité réelle comme moyen de repérer les compétences pour ensuite accéder aux savoirs correspondants.

La didactique professionnelle est caractérisée notamment par un choix épistémologique dans la ligne du constructivisme de Piaget. Pour Pastré, qui suit en cela Vergnaud (1996), « s’il existe deux formes de la connaissance, l’une de nature prédicative, l’autre de nature opératoire, la didactique professionnelle pose que c’est la forme opératoire de la connaissance qui est première ». Autrement dit, « connaître, c’est savoir organiser son activité pour s’adapter aux caractéristiques de la situation, quitte à transformer, plus tard et éventuellement, cette expérience acquise en savoir énonçable, et donc plus facilement transmissible ; pour cela, il faut bien que l’activité du sujet soit organisée, avec un mélange d’invariance et d’adaptation aux circonstances. Il faut donc postuler qu’il existe des organisateurs de l’activité [...] Analyser une compétence, c’est repérer ces organisateurs de l’activité » (Pastré et Samurçay, 2004).

Nous nous sommes intéressée aux traces de cette éventuelle « invariance » pour un même sujet, et à ce qui, dans ces traces, peut être considéré comme étant commun à plusieurs professionnels experts d’une même activité.

C'est à partir de l'analyse de l'activité qu'il est possible de repérer les compétences et les organisateurs de l'activité, et c'est à partir de l'expérience du praticien compétent que l'on peut transformer cette expérience en savoir énonçable et transmissible.

Le choix a été fait, dans le cadre de la politique de « maintien à domicile des personnes âgées », de recueillir les traces d'activité de quatre assistantes de service social, en l'occurrence des entretiens de première visite au domicile de personnes âgées en perte d'autonomie et demandant de l'aide. Parmi les treize entretiens retranscrits, quatre ont été retenus : celui d'un praticien reconnu par les pairs comme très compétent et trois de professionnels moins expérimentés. Ces entretiens retranscrits ont été soumis à quatre superviseurs-formateurs différents, reconnus comme qualifiés et habilités à transmettre la « culture professionnelle ». Il a été demandé à chacun de répondre à une question unique de départ : « Selon vous, qu'est-ce qui est professionnel dans cette trace d'activité réelle d'une assistante de service social ? »

Les réponses à cette question, enregistrées puis retranscrites, ont constitué le matériau de la recherche.

Les résultats de recherche

■ Repérage des jugements de compétence et des « savoirs professionnels »

Tous les « jugements de compétence » (ce qui est considéré comme « professionnel ») ont été rassemblés par thèmes, puis codés. Une comparaison des jugements de compétences des différents superviseurs a permis d'observer un premier consensus sur la manière de sentir et de penser l'agir professionnel.

Un jugement de compétence est repérable par un jugement de performance : – positif (« elle ne s'éparpille pas ; je trouve qu'elle mène bien son entretien ; ça se déroule bien ; elle n'est pas intrusive ; je trouve qu'elle est respectueuse ») ; – négatif (« ce n'est pas supportable ; alors là, on entre tout de suite dans le conflit ; ça coupe quelque chose ; l'accueil par le client s'organise mal ; ça me paraît déjà mal barré »).

Nous pensions qu'il faudrait une seconde interview à partir des jugements de compétence, ainsi repérés, pour recueillir des énoncés de « savoirs professionnels » ; la surprise du dispositif a été, dans certains cas, de recueillir les deux à la fois, dès la première interview. Cela est particulièrement intéressant, car c'est alors, dans un même mouvement d'énonciation, que les superviseurs associent les deux ; ce qui permet de voir en direct, la manière dont ils relient spontanément « jugement de compétence » et « énoncé de savoir professionnel » correspondant à la définition proposée.



■ Exemple d'énoncé de « savoir professionnel » formalisé

Cet exemple est issu des énoncés recueillis et de leur synthèse validée par le consensus des professionnels formateurs expérimentés interviewés.

« Dans l'entretien, il est professionnel d'écouter et de rester au plus près de ce que disent les personnes, cela permet que l'entretien se déroule bien, que les personnes continuent à s'exprimer et soient entendues non seulement sur des faits mais aussi sur leur manière de les vivre ; cela permet à l'assistante sociale de clarifier, de comprendre et d'évaluer au plus près des personnes et de leur situation. »

L'énoncé comprend toutes les catégories de la définition *a priori*. Nous allons voir comment il a été construit.

■ Exemple d'un processus d'énonciation d'un superviseur : du jugement de compétence à l'énoncé de savoirs professionnels

La superviseure T voit une régularité dans l'organisation de la conduite de l'entretien de l'assistante en service social, puisqu'elle répète à neuf reprises : « Elle [l'ADSS] est au plus près du discours de la personne », et elle le montre dans le texte, en citant les phrases de M^{me} D (cliente) et les réponses de l'assistante sociale, comme on le voit dans ce qui suit :

- *Les éléments d'un jugement de compétence dans la situation singulière*

T commence par un jugement de compétence, référé à une culture professionnelle : « Tout le reste de la page (8-10), je trouve que c'est très professionnel » ; il porte sur la description du déroulement de l'action singulière : « Elle essaye dans un déroulement au plus près de la personne » qu'elle met immédiatement en rapport avec ses résultats – « je trouve que ça se déroule très bien » –, confortant ainsi le jugement de compétence qui précède, par un jugement de performance. T continue à décrire l'action de l'ADSS dans la situation singulière : « Elle est au plus près de ce que lui dit la dame » : en citant la trace d'activité pour illustrer son propos : « J'ai ma mère chez moi depuis Noël » [M^{me} D] ; « donc elle habite chez vous depuis Noël ? » [AS]. Puis T interprète l'action de AS : « Elle est au plus près de son discours », et elle poursuit sa lecture descriptive interprétative de la trace à haute voix : « Après, elle [M^{me} D] lui parle de la maison de retraite. »

- *Les éléments d'un énoncé de savoir professionnel*

Ils sont référés à la description de l'action singulière : T construit une classe d'actions pertinentes à partir des régularités observées dans la conduite de l'assistante sociale (l'indice de généralisation est *toujours* et la répétition) – « elle reste *toujours* au plus près du discours, elle ne s'éparpille pas » – « Où se trouve cette maison de retraite ? » (AS) ; « elle reste *toujours* près du discours, quand M^{me} D lui

dit : « Elle a demandé à revenir chez sa fille. » « Quand vous dites “sa fille”, c'est de quelle fille qu'il s'agit » (AS). « Donc elle reste *toujours* très près, c'est intéressant elle associe bien sur le discours de la personne, pour moi c'est important : elle laisse parler la sœur qui donne des compléments d'informations. »

Puis elle établit un rapport entre la représentation de la classe d'actions et la dimension téléologique de la situation (la mission d'évaluer) en généralisant : « Donc elle est *toujours* au plus près / de son évaluation, de sa compréhension. »

T termine en établissant un rapport entre cette classe d'actions construite et une classe de résultats attendus (*pour*) dans la classe de situations, définie par la mission, rapport qu'elle généralise en le qualifiant de professionnel : « Elle pose un acte professionnel d'écouter pour clarifier, comprendre au plus près des personnes. »

La régularité que nous venons d'observer dans le discours de T – « elle est ... elle reste... elle est *toujours*, au plus près du discours de la personne » – laisse penser que la superviseure T infère, à partir de la régularité observée dans le mode d'action de l'ADSS, un « schème » ; dès le début, elle qualifie ce mode d'action de « très professionnel », elle en fait donc un schème « social », c'est-à-dire partagé, dans sa représentation de la culture professionnelle.

Elle passe de « elle est *toujours* au plus près de la personne » à « elle est *toujours* au plus près de son évaluation, de sa compréhension ».

T constitue donc l'action singulière décrite en classe d'actions pertinente, non seulement pour la personne mais aussi au regard de sa mission d'évaluation. Et elle insiste, en requailliant solennellement la classe d'actions comme « acte professionnel » et en la mettant en rapport avec la classe de résultats : « Elle pose un acte professionnel, celui d'écouter pour clarifier et comprendre, au plus près des personnes. »

La conceptualisation de T peut sans doute être considérée comme organisatrice d'un schème dans lequel elle reconnaît sa propre professionnalité. Par son degré de généralité, elle est aussi énoncée par T comme une conceptualisation organisatrice de cette activité d'évaluation d'une situation.

Les opérations constitutives du parcours énonciatif de T ont été successivement : la description de l'action singulière, son interprétation, sa généralisation, sa comparaison avec l'énoncé de savoir professionnel, l'utilisation de ce dernier comme outil de compréhension ou d'explication des résultats de l'action singulière. En sens inverse, on a pu observer l'utilisation des éléments du jugement de compétence comme illustration de l'énoncé du savoir professionnel, parfois présenté comme vérifiant son bien-fondé dans la situation.

L'étude des énoncés montre, là encore, pour chacun des interviewés, un lien étroit entre l'énoncé d'un « savoir professionnel » et une référence, explicite ou implicite, à l'expérience de l'énonciateur et à celle du groupe professionnel.



L'analyse des parcours énonciatifs des différents superviseurs fait apparaître les énoncés de savoir professionnel comme fruits d'une activité cognitive antérieure, et partagée au sein d'un groupe professionnel. L'énoncé du savoir professionnel sert généralement de référent au jugement de compétence ; il énonce des raisons de réussite ou d'échec dans la situation singulière. Cette fonction a pu être rapprochée de celle du référentiel, dans la théorie du cours d'action de Theureau (2003). Inversement, le jugement de compétence a une fonction d'illustration du bien-fondé de l'énoncé de savoir professionnel.

■ Les références des énoncés

Les énoncés de savoirs professionnels apparaissent aussi comme des conceptualisations organisatrices de l'activité, qui articulent des références à des valeurs, à l'expérience professionnelle, individuelle et collective, et à des savoirs appris.

Les références à l'expérience de l'activité professionnelle sont à la fois explicites, massives et variées ; elles ont une fonction de validation du jugement de compétence et de l'énoncé de savoir professionnel, en référence à l'expérience du sujet énonciateur et à celle du groupe professionnel (« ça, c'est très professionnel »).

Dans des énoncés relatifs à l'importance de « la préparation de la visite à domicile », la superviseure dit : « La visite à domicile, ce n'est pas rien », puis : « Moi, quand j'étais en psychiatrie, j'allais chez les gens, ils m'attendaient », ce qui est une référence explicite à sa propre expérience. Elle dit cela à partir de la lecture d'une trace d'activité où la préparation de la visite avait été mal faite.

En réponse à la question d'Y. Schwartz, le dispositif méthodologique décrit permet assurément de « faire parler l'expérience ».

Les références aux valeurs sont également explicites, massives et variées :

- *en termes positifs* : le respect de la personne et ne pas être intrusive ; l'écoute de la personne ; comprendre au plus près des personnes ; le non-jugement ; la reconnaissance et la prise en compte des besoins et de la demande des personnes ; la responsabilité de la manière d'entamer une relation ; l'autonomie de décision et la participation de la personne ;
- *en termes négatifs* : la complète collusion avec son institution employeur ; l'identification à son institution et pas à la personne.

La recherche montre aussi que la référence à une valeur, comme « savoir » d'ordre éthique, est accompagnée de « savoir » de mise en œuvre de cette valeur, dans des modes opératoires, en situation réelle.

Concernant les références aux savoirs appris, les résultats sont moins nets. Ces références ont généralement pour indice un concept, appartenant au vocabulaire d'une discipline. Dans certains cas, le concept est passé dans le langage de sens commun, il est alors parfois difficile de confirmer la référence. Néanmoins,

sont apparus des concepts de disciplines identifiables ou réappropriés dans la culture professionnelle, ils font alors lien avec l'expérience de l'activité professionnelle en ce qu'ils contribuent à la nommer.

Nous proposons maintenant quelques exemples de concepts de savoirs appris et réappropriés dans la culture professionnelle :

- *en psychologie dynamique*, l'agressivité, la réaction, la méfiance, la menace, la négociation, le consentement, le choix, le projet commun de travail avec la personne ;
- *en psychanalyse*, la toute-puissance, les affects ;
- *en psychologie sociale*, l'exploration des relations familiales et de ce qui est en jeu dans ces relations ; l'intimité des gens, leur mode de vie ; le territoire de l'autre, comme lieu privé. L'entretien devient vite très directif ; l'écouter réelle des besoins de la personne, les informations, l'urgence, les relations, l'entretien... ;
- *en sociologie*, l'institution ; le dispositif social et financier, l'urgence, le diagnostic social, la réponse « politique sociale » de son institution, la collusion avec son institution, l'organisme, le territoire...

Dès lors que le modèle « sciences appliquées » ne fonctionne pas, selon Schön (1994), que les énoncés de savoirs professionnels peuvent, comme on l'a montré, être l'expression d'une expérience partagée, et que cette expression utilise, emprunte ou s'approprie des concepts dans le champ des valeurs et dans celui des savoirs appris, ces énoncés se présentent de fait comme l'un des lieux et des moments de cette éventuelle articulation – pensable, parce que pensée, au moins par les professionnels eux-mêmes – entre le pôle des savoirs formels (ou du moins certains de leurs concepts) et celui de l'expérience de l'activité professionnelle.

■ Les caractéristiques des savoirs professionnels

Dans le cadre épistémologique adopté, la recherche montre que l'activité peut être objet de « savoir » pour ceux qui l'exercent ; il s'agit de savoirs particuliers, qui se distinguent d'autres types de savoirs, notamment scientifiques, pour les raisons suivantes :

- ils ont pour objet la conduite des activités de transformation du monde ;
- ils sont validés en référence à l'expérience individuelle et collective des acteurs ;
- ils sont validés par le consensus dans une communauté de professionnels.

Ils ont aussi la particularité d'être des savoirs situés, dans le cadre d'activités elles-mêmes situées. Ce caractère n'enlève rien à leur intérêt, lié au champ et à la période concernés. Comme les cultures professionnelles qu'ils expriment, les énoncés de savoirs professionnels ont donc probablement la même caractéristique de stabilité relative ; ils ne sont ni inscrits dans le marbre pour l'éternité, ni inconsistants ou éphémères.



Concilier logique de compétence et logique de qualification

Pour dépasser le paradoxe, et puisque le modèle « sciences appliquées » ne fonctionne pas, la formation professionnelle, dans le champ du travail social comme dans d'autres, gagnerait à développer des recherches centrées sur l'objet spécifique que constituent les manières de « sentir et de penser l'agir professionnel », dans les situations les plus variées ; plus particulièrement dans celles considérées comme étant les plus problématiques ou litigieuses. L'identification des difficultés, dilemmes, conflits de valeurs et incidents critiques, peut permettre d'aider à les penser ; analyser les activités en prenant en compte non seulement le point de vue des professionnels, mais aussi celui des usagers, c'est ce que font les chercheurs en travail social, dans de nombreux pays, notamment en Europe.

L'idée de donner une définition, fût-elle provisoire ou imparfaite, à ce que tout le monde nomme couramment savoir professionnel, sans jamais en dire plus, comme si cela allait de soi, ou comme si cela avait peu d'intérêt, participe de cette entreprise de développement des capacités de cognition au deuxième degré, dont les chercheurs nous disent combien elles sont de nature à faciliter la cognition tout court. S'il est nécessaire de penser les pratiques, il importe tout autant de savoir comment elles sont pensées collectivement.

Ces recherches pourraient aider au dépassement du paradoxe énoncé plus haut et permettre l'adaptation des dispositifs de qualification professionnelle aux évolutions légitimes et nécessaires des compétences et des pratiques, en lien avec les évolutions des situations des populations concernées. ◆

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P. 2004. « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ». Genève, *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, p. 11-144.
- BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. 2006. « La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière ». *Dans* : J.-M. Barbier ; M. Durand. *Sujets, activités, environnements, approches transverses*. Paris, Puf, p. 105-113.
- CASTEL, R. ; SOULET, M.-H. 1985. *Rapport de recherche commandé par la MIRE et la sous-direction des professions sociales et du travail social*. Paris, La Documentation française.
- DUBAR, C. ; TRIPIER, P. 2004. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- LE BOUFFANT-MÉNARD, C. 1994. *Culture professionnelle et formation initiale. L'exemple des assistantes sociales*. Paris, CNAM, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- LEPLAY, E. 2009. *La formalisation et la validation de savoirs professionnels, expression d'une culture professionnelle. Un exemple en travail social*. Paris, CNAM, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

- PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Puf.
- PASTRÉ, P. ; SAMURÇAY, R. 2004. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès.
- SCHÖN, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, Y. 2004. « L'expérience est-elle formatrice ? ». *Éducation permanente*. N° 158, p. 11-24.
- SOREL, M. ; WITTORSKI, R. (dir. publ.). 2005. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, L'Harmattan.
- THEUREAU, J. 2003. *Le cours d'action, méthode élémentaire*. Toulouse, Octarès.
- VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans* : J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Puf.
- VIE SOCIALE. 1996. « À l'aube des savoirs en service social [1920-1940] ». *Revue du CEDIAS Musée social*, n° 99.
- VIE SOCIALE. 1999. « Éléments pour une histoire du case-work en France [1945-1970] ». *Revue du CEDIAS Musée social*, n° 1.
- WILENSKY, H. 1964. « The professionalization of every one ? ». *American Journal of Sociology*. N° 2, p. 137.
- WITTORSKI, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.

L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation

Pascal Roquet

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE** 2025/4 n° 245, PAGES 165 À 172
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0165

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-165?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation

Éducation permanente, n° 198, 2014.

Les processus de professionnalisation des individus, des activités et des organisations, renvoient à une pluralité de modes de construction à l'intérieur de groupes professionnels plus ou moins établis ou encore en voie d'émergence. Ainsi les pratiques éducatives et formatives interrogent-elles de façon plus étroite les liens entre travail et formation en convoquant l'expérience comme processus mobilisateur. Pour mieux comprendre cette perspective, nous proposons de réfléchir sur les liens entre expérience et professionnalisation, puis sur trois niveaux articulés de professionnalisation : le *macro* (construction historique et sociale de l'activité), le *méso* (les dispositifs institutionnels de formation et de travail) et le *micro* (le vécu du sujet) qui mobilisent l'expérience sur des niveaux temporels différenciés.

Expérience et professionnalisation

Dans le domaine de la formation et du travail, l'expérience renvoie à l'activité, au vécu, à l'expression de ce vécu, « au processus issu de ce vécu », ainsi qu'au « produit de cette expérience » (Zeitler *et al.*, 2012). Selon nous, l'expérience renvoie aux expériences fondatrices de l'existence, mais également aux expériences affectives, émotionnelles, mémorielles, imaginaires. Parmi ces expériences, certaines ouvrent au monde lui-même, on les nomme généralement les perceptions. Philosophiquement, nous rejoignons William James et sa conception pragmatique et pluraliste de l'expérience. Les expériences sensibles sont indiscutablement leurs propres « autres », aussi bien intérieurement qu'extérieurement. James développe ainsi sa pensée : « Intérieurement, elles sont une avec leurs parties, et extérieure-

PASCAL ROQUET, professeur à l'université de Montpellier 3, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation (LIRDEF), EA 3749.

ment, elles se prolongent continuellement dans leurs voisines suivantes, de telle sorte que des événements séparés par des années dans la vie d'un homme se tiennent ensemble sans que leur chaîne soit brisée par les événements intermédiaires » (James, 1909). C'est le principe de la pulsation de la vie intérieure, qui touche tout être à tout moment, et où s'articulent passé, avenir, conscience du corps ; aussi, toutes les unités réelles de l'expérience se chevauchent. Les expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) se recouvrent à tout moment. En ce sens, chaque expérience singulière s'appuie sur celles qui l'ont précédé et induit celles qui vont se produire (Dewey, 1934). Dans une approche sociologique complémentaire, l'expérience se définit comme une épreuve de subjectivation du vécu qui participe à une dynamique identitaire (Dubet, 1994) dans une forme d'expérience vécue. Le vécu expérientiel rencontre le vécu du sujet qui se professionnalise (Clénet, 2012). Ainsi, plus fondamentalement, les processus expérientiels et les processus de professionnalisation s'imbriquent dans les trajectoires individuelles.

L'expérience n'existe que par ces mouvements, ces rythmes, inter et intra-individuels, qui sont l'expression de continuités et de discontinuités inhérentes à tout processus social ou individuel vécu par le sujet. Le rapport entre expérience et professionnalisation se construit alors dans une dynamique temporelle. Si l'expérience renvoie à un processus évolutif et cumulatif (Dewey, 1934), elle s'inscrit également dans un cadre sociétal. Ainsi, aux cadres rationalisateurs de l'ère moderne (c'est-à-dire la société industrielle) et aux temporalités linéaires (la famille et la carrière construites une fois pour toute la vie), s'opposeraient une « déprogrammation », un éclatement des modèles établis au profit de bricolages institutionnels et individuels (Bauman, 2003). La séparation continuité/discontinuité n'est pas aussi tranchée dans cette approche analytique. La continuité peut se regarder à travers la résistance des cadres institutionnels face à l'hétérogénéité des situations individuelles (le temps du programme est toujours d'actualité), mais aussi dans les constructions individuelles, à l'exemple de modèles de carrières professionnelles nomades (la mobilité peut être une forme de continuité dans la réussite professionnelle). Dans cette perspective, l'expérience de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation est multiforme ; elle s'inscrit dans des registres privés et publics de plus en plus éclatés. La discontinuité peut être interrogée à travers les processus de rupture de plus en plus nombreux dans les vies privées et les vies professionnelles, mais aussi dans les modes managériaux des institutions de plus en plus souvent confrontées aux changements permanents.

Ces dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu, à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi des contextes de rupture liant représentation du passé, temps présent et projection dans l'avenir. Elles correspondent à des états expérientiels et donc humains du temps vécu, reconstruits *a posteriori* par les individus, et modélisés, seulement ensuite, par le chercheur dans son interprétation. Ces temporalités



vécues touchent aux processus de stabilisation autant qu'aux processus de changement repérables dans l'éclatement des temporalités modernes. Elles donnent sens aux différentes formes temporelles et traduisent le vécu de la professionnalisation dans le champ des expériences quotidiennes de chacun.

La professionnalisation : expérience et niveaux d'activités

■ Le niveau macro de la professionnalisation

La professionnalisation renvoie à une construction historique, voire chronologique, des activités formatives et professionnelles. Pour les professions établies, les professions en voie de reconnaissance, voire en émergence, ou encore les activités considérées comme non organisées, la compréhension du processus historique est indispensable pour saisir la genèse des dynamiques de la professionnalisation. Les liens entre formation et professionnalisation définissent les articulations entre les différents types de savoirs. Au niveau macro, la construction et la valorisation de ces savoirs se repèrent sous trois formes : les savoirs théoriques, transmis de façon académique ; les savoirs professionnels et les savoirs empiriques, acquis par l'expérience ; les savoirs d'action, acquis dans le cadre d'activités formatives et professionnelles spécifiques. Ils peuvent exister séparément ou former des combinaisons, se traduire par des modes formalisés dans des programmes d'enseignement ou des modes plus informels de transmission de savoirs (autoformation, apprentissage par les pairs...). Cette trilogie renvoie à la transmission des modes d'apprentissage d'une activité professionnelle et à son intégration dans le mode d'organisation du groupe professionnel. Il s'agit de produire des processus éducatifs, formatifs, qui fondent la légitimité de l'exercice d'une activité professionnelle.

Cette construction des savoirs s'enracine dans la production de professionnalités, de parcours ou encore de types de carrières professionnelles. C'est l'existence sociale, visible pour soi et pour autrui, de ces carrières qui donne sens aux processus de professionnalisation dans les représentations sociales et individuelles. Autrement dit, les modèles de professionnalisation repérables (le rôle prédominant du diplôme, la valorisation de l'expérience professionnelle, les modèles existant de carrière professionnelle...) se construisent dans la projection de ces parcours dans les représentations institutionnelles et individuelles. L'inscription historique s'effectue par la pérennité des processus ou au contraire par le caractère temporel de ces modèles. Sans profondeur historique, la professionnalisation devient simplement un enjeu social momentané, sans points d'appuis et sans cadrage temporel suffisamment établi pour les situations et les acteurs concernés.

L'expérience est-elle mobilisable sur ce niveau historique ? Dans l'histoire des formations d'ingénieurs (Roquet, 2000), l'architecture du système de formation se

divise autour d'un pôle dominant (autour du modèle Polytechnique), et un pôle dominé (techniciens Arts et métiers). L'apprentissage par l'abstraction et par une insertion professionnelle dans des fonctions de direction au sein de grandes entreprises caractérise le premier pôle ; l'apprentissage de savoirs pratiques et expérientiels et une insertion professionnelle orientée vers des emplois d'exécution, spécialisés, caractérise le second pôle. L'expérience, dans cette perspective, n'est pas considérée comme un mode noble de formation.

L'alternance éducative et formative (Roquet, 2011) apparaît comme un contre-modèle construit sur la retransmission des savoirs à travers une formation expérientielle valorisant l'engagement du sujet dans la construction de sa professionnalité. L'objectif est d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs professionnels pour rendre le sujet actif de sa formation. L'expérience est ici valorisée comme un mode essentiel de formation de l'activité.

Au contraire, le modèle des médiateurs dans le dispositif emplois-jeunes (Roquet, 2010) est très éloigné des modèles scolaires et professionnels des ingénieurs et du modèle de l'alternance : il n'existe pas de figure stabilisée du médiateur, les filières d'emploi et de formation sont peu repérables. En l'absence de modèles d'activités construits, pérennes et reconnus dans une temporalité historique, l'expérience renvoie ainsi à une construction *a posteriori* de l'activité (et non pas à un métier répertorié, à une qualification reconnue), ainsi qu'à un horizon possible de ce que pourrait être l'activité de médiation sociale.

Ces trois conceptions différenciées de l'expérience renvoient à des modèles de professionnalisation qui définissent de manière différente le lien formation/emploi : le rapport scolaire diplôme/emploi pour les ingénieurs ; l'expérience comme moteur du rapport formation/emploi dans l'alternance ; l'impossible relation formation/emploi pour les médiateurs.

■ Le niveau méso de la professionnalisation

Le processus historique de la professionnalisation n'est pas suffisant pour saisir la complexité de sa traduction dans des dispositifs institutionnels. Le niveau méso-institutionnel correspond à une traduction de la professionnalisation construite sur un plan macro, dans des dispositifs de formation initiale ou continue de professionnalisation (écoles, instituts, universités...) indispensables à la mise en action des dynamiques historiques de professionnalisation.

Cette traduction se définit souvent dans un « programme institutionnel », c'est-à-dire un mode de socialisation des acteurs dans des situations formatives et/ou professionnelles. Les écoles, les universités, les dispositifs de formation, les dispositifs de professionnalisation définissent des programmes institutionnels qui s'inscrivent ou ne s'inscrivent pas dans des modèles historiques antérieurs. Dubet (2002) le précise de cette manière : « 1) Ce programme considère que le travail sur



autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeur ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre. » Les savoirs transmis, l'articulation entre les formes de savoirs, la construction des professionnalités sont autant de constructions sociales qui participent à cette traduction.

Les différents dispositifs formatifs jouent ainsi un rôle socialisant ; ils traduisent des modes de relations à autrui qui valorisent un type de normalisation entre des valeurs universelles d'une profession, et leur transmission auprès d'individus désireux d'exercer une activité définie dans des zones d'autonomie. Quelles que soient leur nature et leur construction, les dispositifs répondent à ces exigences sociales. La continuité et la transformation de ces dispositifs au cours du temps, leur courte existence, voire leur disparition, apparaissent comme des éléments médiateurs entre des modèles professionnels historiques et des individus inscrits dans des trajectoires sociales et personnelles hétérogènes.

Il est assez éclairant de voir que l'expérience, dans ces dispositifs durables de formation ou de professionnalisation, joue un rôle de socialisation professionnelle : les formations d'ingénieurs ont diversifié leurs voies de formation (formation initiale, formation continue, apprentissage) afin d'intégrer les demandes du système productif pour des emplois de cadres techniques, d'ingénieurs de production, demandes parfois en tension avec le modèle de l'ingénieur « grandes écoles » ancré sur la valorisation des savoirs académiques. La valorisation des acquis de l'expérience s'exprime dans la construction identitaire de l'ingénieur promu qui assure ainsi l'émergence d'une professionnalité construite sur l'articulation entre savoirs académiques et savoirs pratiques dans les programmes de formation.

Dans les dispositifs de formation par alternance, les liens entre professionnalisation et formation sont imbriqués et participent au développement de socialisations professionnelles repérables sous diverses formes (compagnonnage, apprentissage, enseignement technique agricole, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur, insertion de publics en difficulté). Les dispositifs favorisent le développement d'identités professionnelles très rapidement acquises dans les parcours professionnels.

Au contraire, le dispositif emplois-jeunes, s'il valorise un mode de socialisation professionnelle et promeut l'expérience comme un mode d'acquisition des compétences, renvoie aux individus le fait de construire leur propre activité de médiateur, voire leur propre activité professionnelle. L'expérience n'est pas attachée à un mode de formation, elle est renvoyée au registre du « processus expérientiel » individuel, à la responsabilité individuelle : les jeunes médiateurs construisent leur activité, leur professionnalisation, en intégrant par eux-mêmes leurs diverses expériences, notamment les compétences relationnelles, sans cadre institutionnel établi.

Ces trois processus de construction identitaire interrogent le rôle intégrateur de l'expérience dans le développement des dispositifs de formation et de professionnalisation.

■ Le niveau micro de la professionnalisation

Le « programme institutionnel » de la professionnalisation transparaît dans les rapports institutions/individus, mais aussi dans ce qu'en font les individus à travers leurs parcours personnels, sociaux et professionnels. Les parcours emploi/formation dans les trajectoires individuelles se présentent comme des « lignes de professionnalisation » au niveau individuel. Le sens de la professionnalisation est réinterrogé en permanence dans ces parcours. Il renvoie aujourd’hui aux « parcours de professionnalisation », spécifiques des nouveaux parcours en alternance formation/emploi dans les métiers relationnels et de l’interaction humaine. Un autre aspect concerne l’exercice de la réflexivité professionnelle dans un processus de professionnalisation permanent (Bataille, 2005). Dans cette perspective, il est primordial de saisir la diversité et la singularité de ces parcours dans une pluralité temporelle propre à chaque être humain. Les processus de professionnalisation se concrétisent dans des dynamiques individuelles de production de savoirs inscrites dans des activités éducatives, formatives et professionnelles différencierées tout au long de la vie (*transformative learning, reconversions professionnelles...*).

Les représentations des modèles professionnels trouvent leur signification dans les itinéraires personnels ; au contraire, si ces modèles n'existent pas, ce sont de nouvelles formes de professionnalités qui se construisent au sein de parcours biographiques hétérogènes. Les rapports entre expérience et professionnalisation sont des formes de transactions permanentes entre des séquences de vie, prises dans les trajectoires et des modes de professionnalisation saisis au sein de groupes professionnels, de pairs, de collectifs de travail ou d'organisations (entreprises, institutions...). Ces transactions sous-tendent la construction d'identités professionnelles (Dubar, 2000) et donnent un sens vécu aux « parcours de professionnalisation », marqués à la fois par la continuité et par la rupture temporelles. La professionnalisation du sujet revêt une dimension de l'expérience individuelle, à partir de perceptions d'un sujet engagé dans le monde mais aussi dans le monde dans lequel ce sujet est ouvert. Il s'agit d'une construction qui peut se faire tout au long d'une vie : le sujet perçoit autant ses modes de professionnalisation que ses modes de déprofessionnalisation.

C'est souvent une combinaison de modes alternatifs ou concomitants qui définit ces parcours dans leur globalité, s'insérant dans un trajet biographique qui, en quelque sorte, doit trouver son autonomie et son inventivité. Le vécu expérientiel de la professionnalisation se construit sur des combinaisons entre des modèles formatifs et professionnels établis, et par des modes de formation créés par les indi-



vidus (autoformation, formation sur le tas, formation entre pairs) qui respectent les temporalités individuelles et enracinent les parcours de professionnalisation dans des itinéraires individuels. Face au modèle classique descriptif et classificatoire des parcours emploi-formation, une approche compréhensive des trajectoires individuelles réfute l'hypothèse de parcours prescriptifs ou programmés par les acteurs institutionnels. Au contraire, une multiplicité de contingences, d'opportunités, d'événements, d'aléas et d'accidents de parcours, construisent les stratégies de professionnalisation, contextualisées dans des situations formatives et professionnelles repérables dans les récits.

À cours de notre recherche sur les ingénieurs (Roquet, 2004), ce sont les trois modèles professionnels de l'ingénieur (ingénieur « grandes écoles », ingénieur de production, ingénieur promu) qui constituent des représentations mentales et des catégorisations sociales auxquelles se réfèrent les récits des ingénieurs, la mobilisation des savoirs d'expérience étant plus explicitée dans l'identité professionnelle de l'ingénieur promu. Dans les parcours en alternance, le sujet s'engage à intégrer différents processus expérientiels dans des espaces-temps différents et parfois en tension. Le lieu de formation et le lieu de travail peuvent offrir des cadres d'apprentissage conjoints ou disjoints qui donnent aux sujets la possibilité de dissocier des processus expérientiels formation/travail tout en essayant d'intégrer une continuité expérientielle (l'alternance intégrative). Pour les emplois-jeunes, ceux-ci se heurtent à la difficulté de trouver des représentations de modèles professionnels repérables de la médiation, hormis celles liées aux métiers du travail social et de l'animation ; l'expérience se construit sur la base de processus hétérogènes, des constructions instables, des discontinuités, des ruptures, ou encore « des bricolages identitaires » (Dubar, 2000). Les savoirs expérientiels s'inscrivent dans ces formes d'expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) constituant un cadre biographique qui se retrouve projeté sans avoir été reconnu, consolidé par un cadre institutionnel (dispositif de formation ou de professionnalisation). Si l'expérience trouve sa signification dans les itinéraires individuels, elle renvoie à une multitude de processus identitaires mobilisant plusieurs formes d'expériences (familiales, éducatives, formatives, professionnelles).

Aussi les trajectoires individuelles et les constructions identitaires qui s'y rapportent (micro), dans ce qu'elles supposent comme processus de socialisation, participent directement aux dynamiques de professionnalisation en relation aux deux niveaux déjà évoqués (macro et méso).

Conclusion

Les processus expérientiels et les processus de professionnalisation s'inscrivent dans une triple dimension en touchant : 1) des formes achevées, en cours, ou inexistantes de modèles professionnels ; 2) des dispositifs institutionnels de traduc-

tion qui peuvent être des dispositifs de formation ou de professionnalisation ; 3) des trajectoires individuelles qui s'inscrivent dans des parcours individuels. L'expérience est mobilisée sur ces trois niveaux : elle ancre ou non les modèles professionnels ; elle permet aux dispositifs intermédiaires de s'auto-organiser et de se développer ; elle contribue à construire les vécus de la professionnalisation. Ces processus, en un sens, se croisent en permanence dans des dynamiques temporelles distinctes qui rythment les expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) des sujets inscrits dans des parcours de professionnalisation différenciés (les ingénieurs, les jeunes en alternance, les emplois-jeunes). Ces processus se retrouvent dans les collectifs, nommément les groupes professionnels, ou encore à travers les individus exerçant une activité professionnelle identique. ◆

Bibliographie

- BATAILLE, M. 2005. « Autobiographie, réflexivité et professionnalisation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 34, n° 1, p. 19-28.
- 172 BAUMAN, Z. 2003. *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*. Le Rouergue, Chambon.
- EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4 CLÉNET, J. 2012. « Se former et se professionnaliser ». *Dans* : D. Demazière, P. Roquet, R. Wittorski (dir. publ.). *La professionnalisation mise en objet*. Paris, L'Harmattan, p. 153-172.
- DEWEY, J. 1934. *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Puf.
- DUBET, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil.
- DUBET, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Le Seuil.
- JAMES, W. 1909. *Philosophie de l'expérience*. Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2007.
- ROQUET, P. 2000. *Les nouvelles formations d'ingénieurs : une approche sociologique*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- ROQUET, P. 2004. « Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles : la construction identitaire de l'ingénieur promu ». *Savoirs*. N° 4, p. 99-121.
- ROQUET, P. 2010. « Temporalités, activités formatives et professionnelles ». *Recherches qualitatives*. N° 8, p. 76-92.
- ROQUET, P. 2011. « Institutionnalisation et professionnalisation de l'alternance : des processus différenciés ». *Dans* : P. Maubant, J. Clénet, D. Poisson. *Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation professionnelle des enseignants*. Québec, Presses universitaires, p. 247-265.
- ZEITLER, A. ; GUÉRIN, J. ; BARBIER, J.-M. (dir. publ.). 2012. « La construction de l'expérience ». *Recherche et formation*. N° 70.

L'impossible réforme de la VAE

Paul Santelmann

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 176 À 186
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0176

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-176?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

L'impossible réforme de la VAE

PAUL SANTELMANN, consultant/expert en ingénierie des compétences.

Malgré des rapports successifs et des tentatives régulières de relance de la démarche, la validation des acquis de l'expérience (VAE) demeure marginale alors même que se multiplient les discours sur l'emploi des seniors qui font partie des actifs les plus concernés par la non-reconnaissance de leurs acquis. Les bénéficiaires d'une VAE demeurent très minoritaires au point qu'il est impossible d'évaluer l'impact social de cette mesure au regard des millions de bénéficiaires d'une formation. Pourquoi ce qui a été considéré comme une avancée sociale, permettant non seulement de valoriser les acquis expérientiels mais d'en attester la réalité au regard des critères de diplômeration, ne s'est-il pas imposé comme vecteur d'employabilité de millions d'actifs exerçant des métiers qui ne correspondaient pas au diplôme qu'ils avaient acquis en formation initiale ? Les raisons sont multiples mais finalement peu reconnues par les institutions concernées qui se focalisent sur une complexité avérée mais secondaire des procédures. En réalité, cette complexité des processus de préparation des VAE résulte de causes bien plus profondes.

Ainsi le 22 juillet 2025, un comité stratégique de la VAE a insisté sur la longueur et la complexité des « parcours » : « Lourdeurs administratives, absence de dématérialisation complète, délais de réponse incertains [...] Autant d'obstacles qui découragent, en particulier les candidats les moins diplômés. » À cette occasion, les principaux ministères valideurs (Éducation nationale et Travail) ont défini trois objectifs à la VAE : « Accroître le taux d'emploi, favoriser la progression salariale et éléver le niveau global de qualification et de productivité. » Or aucun de ces objectifs ne correspond au seul potentiel d'une VAE débarrassée de ses « lourdeurs » administratives. En réalité le faible impact de la VAE résulte de causes bien plus profondes.

Des hypothèses de départ difficilement opérationnelles

La mémoire courte des décideurs institutionnels oblige à quelques rappels des objectifs premiers des initiateurs de la loi de 2002 sur la VAE qui entrera en application en 2003. L'hypothèse de départ qui anima les travaux du groupe de travail sur cette démarche reposait sur le



constat de la difficile reconnaissance, par l'ANPE (devenue *Pôle emploi* puis *France Travail*), des acquis de nombreux demandeurs d'emploi. Ceux-ci avaient souvent exercé une ou plusieurs activités qui ne correspondaient pas à leur diplôme de formation initiale, lequel demeurait cependant le marqueur de leur identité professionnelle. Cette situation s'avérait être un obstacle en termes d'orientation et d'usage de la formation. Les demandeurs d'emploi non diplômés étaient même doublement pénalisés : leurs acquis n'étaient pas reconnus et ils étaient renvoyés à leur échec scolaire. Il s'agissait donc de réhabiliter un processus expérientiel en établissant son équivalence avec un parcours de formation qualifiante. Un arbitrage délicat s'en est suivi pour savoir s'il fallait limiter la VAE aux demandeurs d'emploi et aux salariés non diplômés ou peu qualifiés, ou en faire un droit universel adressé à l'ensemble des actifs et l'ouvrir aux diplômes de l'université. Celle-ci disposait déjà de la procédure de validation des acquis professionnel (VAP) depuis 1985 mais dans un registre d'accès aux études supérieures alors que la VAE se voulait plutôt un instrument de la politique de l'emploi.

L'hypothèse d'un dispositif limité aux diplômes professionnels de niveau CAP et bac professionnel sera considérée comme un risque de « ghettoisation » et de faible légitimation de la démarche. Il fut donc décidé que, politiquement, mieux valait installer un droit universel à la validation des acquis expérientiels. Ce choix ouvrait des questionnements méthodologiques complexes qui furent

minorés : « À tel point que la dimension proprement technique des propositions incluses dans le projet de loi n'a été l'objet que d'une attention très relative. Seule la proposition de procéder à la validation des acquis à travers une mise en situation de travail réelle ou reconstituée a fait l'objet de débats assez vifs. On sait que cette modalité est régulièrement pratiquée par l'AFPA pour l'accès aux titres du ministère du Travail [découpés en certificats de compétences professionnelles validables indépendamment les uns des autres]. L'Éducation nationale s'appuie sur un dossier établi par le candidat. Fallait-il ou non laisser la possibilité de déployer ces deux modalités ou en privilégier une ? Finalement, les deux modalités figurent dans la loi même si, à la suite du rapport établi par Michel Feutrie, il a été reconnu que la validation en situation présentait quelques inconvénients : risque de reproduction d'une logique d'« épreuves pratiques » telles que pratiquées lors des examens de fin d'étude [pour les CAP ou les baccalauréats professionnels par exemple] ; difficulté à saisir les aptitudes et compétences en dehors de situation critiques dans lesquelles elles se révèlent vraiment. Il a cependant semblé raisonnable de ne pas fermer cette voie parce qu'elle paraissait bien adaptée à des titres professionnels visant une opérationnalité dans des situations professionnelles aisément identifiables » (Merle, 2007). C'est pourquoi les titres du ministère du Travail élaborés par l'AFPA ont été considérés comme plus adaptés à l'objectif premier de la VAE qui était lié à la



politique de l'emploi. Une expérimentation AFPA/ANPE sera donc lancée pour élaborer un modèle de VAE fondé sur les mises en situation professionnelle. Au fil des années, ce modèle se révélera problématique au regard du modèle économique de l'AFPA et ne sera pas relayé par l'ANPE.

C'est en 2005 qu'un premier rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) se concentre sur le pilotage de la VAE dans le cadre de la « politique du titre professionnel » par la DGEFP supposée également coordonner l'ensemble des autres certificateurs ministériels sur ce dossier. Ce rapport établit un bilan critique des liens entre le ministère du Travail et l'AFPA sur cette question : « Pour expliquer le caractère mitigé de ce bilan, on peut d'abord pointer l'insuffisant engagement de l'AFPA à adapter ses méthodes de validation aux besoins réels du public et à articuler la VAE avec les autres voies possibles d'acquisition du titre [formation, alternance]. » Ce rapport sera concomitant à une certaine impulsion du dossier de la VAE mais bien en-deçà des ambitions visant à mobiliser les stratégies collectives de branches, d'entreprises ou les politiques publiques. De même, les objectifs assignés à la VAE (seconde chance pour les jeunes sortis de l'école sans diplôme, salariés et demandeurs d'emploi non diplômés) vont rapidement apparaître comme démesurés au regard du poids d'un appareil de formation déjà pléthorique défiant à l'égard d'une formule de substitution aux stages de formation. Une grande partie de ces constats tenait

initialement dans : « Un dispositif qui n'a ni financement propre ni centre de coordination identifié » (Bertrand, 2007). En 2016, un rapport d'évaluation de la politique publique en matière de VAE, réalisé par l'IGAS et l'IGAENR, constatera que « la DGEFP n'a plus donné d'instruction aux services déconcentrés du ministère chargé de l'Emploi concernant le développement de la VAE depuis 2010. Plus personne n'y est réellement chargé de l'animation et du développement du dispositif au-delà de la rédaction des textes ».

Un cadre de mise en œuvre inefficient

Le pilotage d'une politique postscolaire de certification professionnelle ne peut pas être mené correctement si les certificateurs ne maîtrisent pas le « marché » de la formation qualifiante des actifs qui, par nature, ne s'ajuste pas au pilotage de la production de titres ou de diplômes professionnels. Même le système éducatif ne parvient pas à maîtriser cette connexion entre l'offre de diplômes professionnels et la création de sections de formation.

Certes, la loi de 2002 relative à la VAE a écarté l'hypothèse de bâtir un système spécifique de certification professionnelle des actifs : « Le patronat n'en veut pas et les organisations syndicales demeurent très attachées au système des diplômes et des titres, même si elles ont conscience des difficultés rencontrées par les adultes pour accéder à cette forme de reconnaissance. En forçant quelque peu le trait, du côté patronal, on



estime que la seule reconnaissance qui vaille est celle de l'entreprise car c'est là que se construisent et s'apprécient les compétences et, du côté syndical, les diplômes apparaissent comme un rempart face au risque d'éclatement des repères collectifs » (Merle, 2007). On prend la mesure des résistances institutionnelles de l'époque car la renonciation à un dispositif de certification spécifique des actifs n'a pas pour autant favorisé une mobilisation des partenaires sociaux sur ce dossier qui est resté encalminé dans la sphère d'un ministère du Travail culturellement et historiquement désinvesti sur les questions de formation professionnelle.

Pour les initiateurs de cette démarche, valider les acquis de l'expérience relevait d'une volonté de leur attribuer une légitimité égale aux acquis de la formation initiale. Une des difficultés, au-delà de la complexité des procédures, viendra de l'étape « post-validation ». Si le diplôme acquis en formation initiale ouvre plusieurs voies – un accès supposé favorable au marché du travail ou un passeport pour une poursuite d'étude –, la finalité du diplôme acquis par la VAE s'est avérée beaucoup plus obscure. Au-delà de la possibilité d'accrocher ce diplôme au mur de son salon, sa valeur sur le marché du travail est demeurée friable dans un contexte de surqualification à l'embauche, quant à l'usage de la VAE pour une reprise d'étude supérieure la VAP en faisait déjà office¹.

Pour les ouvriers et les employés possédant une expérience dans les métiers de

base, qu'ils soient peu qualifiés ou correspondant à des certifications professionnelles de niveau 3 ou 4, la VAE nécessitait deux options en matière de certification. L'une correspondait à l'usage des CQP (créé en 1985) qui consistait à valider la maîtrise des compétences mobilisées dans un métier précis ; encore fallait-il que les branches professionnelles se mobilisent sur cet enjeu. Or, tout salarié qui a exercé le même métier, appris « sur le tas », pendant des années est en mesure de prouver à n'importe quel employeur qu'il possède les compétences requises pour exercer ce métier dans une nouvelle entreprise, il n'a nul besoin d'entrer dans un processus de VAE préalable à un recrutement !

L'autre option, plus adaptée aux actifs qui avaient exercé des métiers différents, supposait un système de certification plus large, modulaire, déconnecté de la problématique des niveaux de formation permettant de valider un éventail de compétences permettant :

- d'identifier un potentiel d'employabilité et d'évolution professionnelle ;
- des pistes de mobilité sur la base de la transférabilité des compétences certifiées ;
- d'éventuels apports de formation pour consolider ou élargir ce potentiel.

La VAE ne pouvait prendre sens à grande échelle que dans une forme modulaire permettant de valider des compétences acquises de façon successive dans des métiers différents, ou en articulation avec des formations permettant d'enrichir une expérience métier. La VAE devait donc

1. Les universités s'accommodèrent de formules combinant VAP et VAE, ce qui permettra d'élargir leur zone de chalandise.



« gagner ses galons » comme passeport de transition professionnelle et non comme modalité d'obtention d'un par-chemin. Or cette option adaptée aux reconversions, au reclassement ou aux évolutions professionnelles en cours de vie active n'a jamais été mise en place faute d'un système de validation spécifique aux actifs exerçant les métiers de base. La VAE ouvrirait la voie à une telle alternative mais le ministère du Travail, seul concerné par ces enjeux, ne s'emparera pas cette affaire.

Pourtant, la VAE ouvrirait la voie à une nouvelle façon pour les certificateurs d'appréhender et de comprendre le travail en partant de l'expérience qui est le champ d'émergence des compétences mobilisées dans la plupart des emplois faiblement qualifiés. Ce processus relativisait l'apport de l'enseignement initial mais interpellait le système de formation continue dont l'un des objectifs est d'aider à l'identification et à la formalisation des savoirs ainsi construits. Mais l'étroitesse de la cible de la VAE au regard du nombre de certifications lié au développement d'une offre de formation pléthorique minorera l'intérêt d'une meilleure compréhension des processus d'émergence des savoirs expérientiels. Ce constat sera notamment évoqué plus tard au vu des résultats de la VAE : « Le rapport 2012 de la CNCP fait état de 2 872 certifications enregistrées sur la demande d'organismes de formation ou de branches professionnelles, ce qui porte à plus de 7 700 le total des certifications accessibles à la VAE [...] Mais les études statistiques montrent une tout autre géographie de la pénétration de la

VAE dans les milieux professionnels. Elle n'augmente pas, elle est concentrée sur certains secteurs. Le nombre de candidats présentés ne dépasse guère 50 000 depuis 2007, malgré une mise en place désormais généralisée à tous les certificateurs. En 2011, dix diplômes réunissent à eux seuls la moitié des titres demandés et parmi eux neuf relèvent du secteur sanitaire et social, la proportion de femmes peu diplômées y étant très importante. Si la VAE répond à une mission d'élévation de niveau de diplôme dans ce secteur et quelques autres, elle ne soutient guère les trans-formations industrielles et des services, qui sont pourtant au cœur des enjeux actuels de « sécurisation des parcours ». N'assiste-t-on pas à un divorce entre le dispositif et ses enjeux affichés ? » (Clot et Prot, 2013).

Un développement pléthorique de l'offre de formation

Concernant l'accès aux certifications dans le champ postscolaire, en dehors des données produites pour les titres du ministère du Travail, l'information qualitative demeure parcellaire et sous-exploitée et témoigne d'un intérêt institutionnel et politique très marginal. Tout cela nécessiterait des approfondissements au regard des typologies de publics enclins à recourir aux différentes voies menant à la certification mais aussi aux formules mixtes combinant VAE et séquences formatives.

En théorie, une politique de certification professionnelle postscolaire devrait établir une cartographie des ressources contributives aux différentes voies



d'accès aux titres et diplômes professionnels. La régulation par le marché, souvent donnée comme explication à l'inaction ministérielle, est une utopie, notamment quand les systèmes de certification mobilisés en formation des adultes sont « en compétition » avec la formation professionnelle initiale (subventionnée), ce qui entrave toute logique de complémentarité maîtrisée. En vingt ans, le nombre de certifiés par l'offre de formation qualifiante préparatoire aux titres du ministère du Travail² a triplé sous la

seule impulsion du développement des centres agréés hors AFPA³. Cette évolution aurait pu entraîner une dynamique propice au développement de la VAE ; l'augmentation conséquente du nombre de prestataires possédant un agrément de préparation aux titres professionnels de ce ministère créait de fait une cartographie logistique propice à la VAE. Faute de données nationales, on peut estimer à plusieurs milliers les centres disposant d'un agrément qui suppose leur capacité à organiser des VAE.

Type d'organismes de formation	2004	2011	2022	2023
AFPA	33 958	51 026	30 978	27 821
Autres centres agréés	12 239	33 709	120 239	126 465
<i>Ensemble</i>	<i>46 197</i>	<i>84 735</i>	<i>151 117</i>	<i>154 286</i>

Tableau 1. Nombre de certifiés.
Sources : AFPA et VALCE / ministère du Travail.

L'AFPA ne représente plus que 18 % des titres délivrés et les GRETA 6,5 %. Les autres centres agréés en ont délivré 116 377 soit 75,5 %. On observe donc une transformation structurelle de l'appareil de formation qualifiant préparatoire aux titres du ministère du Travail qui interroge leur vocation et le pilotage de l'agrément permettant l'organisation des épreuves du titre. L'intérêt d'un système de certification préparant les

trois premiers niveaux de qualification (3 à 5) est indéniable mais à la condition quasiment exclusive que ces trois niveaux soient maîtrisés par les mêmes organismes pour éviter une partition des vocations à l'opposé de ce qu'est une politique publique. Or, il apparaît que l'offre de certification issue du mode d'attribution de l'agrément⁴ amplifie les défauts de la structure d'un appareil de formation pléthorique avec des presta-

2. Bilan des titres professionnels en 2022, ministère du Travail/AFPA .
3. Le ministère du Travail dispose d'une procédure déconcentrée d'agrément des prestataires souhaitant préparer les titres professionnels. Cet agrément porte sur les moyens matériels et humains permettant d'organiser les épreuves de validation des candidats aux titres professionnels mais n'inclut pas de contrôle pédagogique des prestataires.
4. Ce mode devrait bénéficier d'une assise réglementaire permettant d'établir un schéma directeur régional négocié et partagé avec les financeurs ou par le CREFOP. Ce schéma directeur pourrait établir des priorités territoriale et sectorielle d'implantation et des objectifs complémentaires aux diplômes de l'Éducation nationale, en attendant une refonte des contenus des référentiels de certification adaptée aux publics peu qualifiés et pas seulement aux attentes des entreprises.



taires spécialisés par niveaux, publics et secteurs d'activité. En tendance, une offre de formation visant les publics peu qualifiés et une autre de niveaux 5 et 6 privilégiant les plus qualifiés et les domaines « rentables ». Les milliers de structures agréées qui organisent les épreuves titre⁵ sont hors de portée d'une quelconque régulation. Par ailleurs, cette multiplication d'organismes intervenant dans un même système de certification accentue des logiques concurrentielles

stériles sans d'ailleurs modifier la polarisation sur une minorité de titres.

Un déclin irréversible de la VAE ?

Quant à l'accès aux titres du ministère du Travail, il est marqué par un recul significatif : en 2011, 4 617 titres étaient délivrés par la VAE, en 2023 ils ne sont plus que 1 214. L'agrément qui conditionne l'accès aux titres professionnels a escamoté l'enjeu de la VAE.

<i>Voie d'accès au titre professionnel</i>	2011	2017	2018	2019	2022	2023
Formation	80 118	131 572	121 371	119 087	148 973	152 244
VAE	4 617	4 439	2 599	981	1 239	1 214
Correspondance/ équivalence					905	828
Total	84 735	136 011	123 970	121 040	151 117	154 286

Tableau 2. *Voie d'accès au titre professionnel.*

Source : ministère du Travail.

Ce recul est encore plus marquant si l'on établit le pourcentage de candidats à la VAE par rapport au total des candidats dans un contexte de quadruplement des candidats entre 2004 (56 257) et 2022 (206 315). Après une progression qui a

frôlé 10 % en 2007, l'érosion du poids des candidats à la VAE a été quasiment ininterrompue pour représenter moins de 1 %⁶ ! En 2023, il était de 1 509 contre 1 624 en 2021. La dynamique est toujours à la baisse.

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2023
1,7	3,3	6,1	8,3	9,8	8,8	8,4	6,5	7,3	0,8

Tableau 3. *Part des candidats au titre par VAE (en pourcentages).*

Sources : AFPA et VALCE / ministère du Travail.

Plus globalement, en 2023 (hors enseignement supérieur) environ 29 500 candidats se sont présentés devant un jury de VAE (- 2 % par rapport à 2022)

et 17 814 ont été reçus avec une validation totale (24 940 en 2013). Le poids des titres du ministère du Travail délivrés par la VAE (1 214) est donc infé-

5. En Occitanie, en 2024, 538 centres d'examen sont agréés pour 161 organismes de formation.

6. En ce qui concerne l'Éducation nationale, « la VAE représente globalement 1 % des diplômés du CAP et du baccalauréat professionnel » (source DEEP).



rieur à 7 %, loin derrière l'Éducation nationale (55 %) et la Santé/Affaires sociales (32 %). La VAE comme instrument de la politique de l'emploi est devenu marginale ; elle l'est également

en tant que modalité globale de validation de l'expérience, les principaux ministères valideurs ayant reculé en matière de VAE.

<i>Ministères valideurs</i>	<i>2003</i>	<i>2013</i>	<i>2023</i>
Éducation nationale (CAP au BTS)	6 958	13 805	9 737
Agriculture	76	340	381
Santé / Affaires sociales	1 566	6 133	5 590
Travail	952	3 894	1 214
Jeunesse et Sports	365	408	516
Défense	ND	126	166
Culture	ND	210	189
Écologie	ND	24	18
Ensemble	9 917	24 940	17 814

Tableau 4. Nombre de candidats reçus en validation totale.

Données PLF.

En moyenne sur l'ensemble des ministères, les candidats visent principalement des certifications de niveau bac ou plus (90 %) au détriment des titres de niveau CAP ou BEP, alors que la hausse des diplômes ou des titres de niveau bac+3 ou plus se poursuit (24 % des candidats reçus en 2023 ; 10 % en 2021). Cette progression est essentiellement due au ministère de la Santé et des Affaires sociales, où le diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants est passé du niveau bac+2 à bac+3 à partir de juin 2021. C'est le modèle de la formation initiale qui s'est imposé dans l'usage de la VAE au détriment du seul système de validation construit pour les adultes dans l'après-guerre avec la FPA. La fusion, sous l'égide de *France Compétences*, des commissions professionnelles con-

sultatives ministérielles (CPC) en intégrant celle du ministère du Travail a entériné ce modèle avec l'illusion de l'inféoder à la politique de l'emploi. L'AFPA, qui a assuré une progression significative de la VAE jusqu'à la fin des années 2000, n'a pas pu ni su maintenir cet effort par la suite faute d'un modèle économique réaliste permettant notamment de combiner VAE et apports formatifs complémentaires, une demande souvent exprimée par les candidats à la VAE. Aujourd'hui, l'AFPA certifie moins de personnes qu'en 2004 et ne représente que 18 % des certifiés. Cette évolution témoigne du fait que le titre professionnel du ministère du Travail a évolué dans une logique essentiellement formative alors même que le ministère se retirait de ce volet pour se



concentrer sur la VAE. Deux études du Céreq ont confirmé cette tendance en constatant que ces titres demeurent fondamentalement un mode de validation de parcours de formation : « Pour les professionnels, les candidats sont au terme d'un parcours de formation et pas en situation d'emploi [...] À partir de là, d'une part ils interviennent de manière différenciée sur la situation d'épreuve elle-même, d'autre part ils modulent leurs évaluations et leur jugement en tenant compte de la singularité de la situation » (Galli *et al.*, 2018). Les acteurs du système de formation ont d'ailleurs le même avis en considérant, en creux, la performance formative qui précède l'acquisition du titre : « Si le titre est un bon passeport pour une employabilité immé-

diate, on note que lors de l'embauche, le « signal » qu'il donne ne semble pas être déterminant pour les employeurs. Ce qui l'est, *c'est avant tout le fait d'avoir le niveau de formation* [souligné par nous] pour le poste, le geste professionnel et le savoir-être au travail » (Romaní, 2018). Par ailleurs, si les titres de niveau 3 demeurent majoritaires (55,3 % des titres en 2023), leur part s'érode d'année en année. Le niveau 6 poursuit sa croissance (+ 49 % de titres décernés entre 2022 et 2023). La structure par niveau des titres délivrés traduit une tendance à la polarisation entre le niveau 3 et les niveaux 5 et 6 au détriment du niveau 4 qui constitue pourtant une cible de montée en niveau de qualification pour les personnes de niveau 3.

Niveau	Titres délivrés	%
5 et 6 (niveaux supérieurs)	38 388	24,9
4 (niveau bac pro)	30 590	19,8
3 (niveau CAP)	85 308	55,3

Les 70 716 demandeurs d'emploi titulaires du titre professionnel en 2022 ont eu un bon taux de retour rapide à l'emploi (75 %) mais un taux d'emploi occupé durable à 6 mois beaucoup plus

modeste (40,6 %, soit 28 667 personnes⁷ dont 15 656 de niveau 3 et 5 720 de niveau 4. On le voit, l'option du « tout formation » demeure peu efficiente.

Niveau	Nombre de chômeurs diplômés	Taux d'emploi durable à 6 mois	Nombre de diplômés occupant un emploi stable (estimation)
6 (licence)	1 414 (2 %)	53,1 %	751
5 (niveau BTS)	12 730 (18 %)	51,3 %	6 540
4 (niveau bac pro)	14 144 (20 %)	40,3 %	5 720
3 (niveau CAP)	42 429 (60 %)	36,9 %	15 656
<i>Tous niveaux</i>	<i>70 716</i>	<i>40,6 %</i>	<i>28 667</i>

7. Si l'on rapporte ces données au poids des organismes de formation (estimation), l'activité de l'AFPA a conduit à 7 200 emplois stables, celle des GRETA à 1 900 et celle des autres centres agréés à 19 600 emplois stables.



En ce qui concerne la spécialité des titres du ministère du Travail acquis par la VAE (4,2 % de l'ensemble des certifiés) le titre d'assistant de vie aux familles représente plus du quart des bénéficiaires de cette voie. Les autres titres délivrés se dispersent sur des spécialités marginales. En 2022, sur les 248 titres du ministère du Travail, 144 titres n'ont aucun certifié par la VAE et 33 n'ont eu qu'un seul lauréat.

Une vision idéalisée

Aujourd'hui, la VAE souffre toujours d'une absence de doctrine en matière de politique de certification des actifs et d'une régulation défaillante de l'offre de formation qualifiante.

Dans le dossier de presse de 2025, les axes de transformation de la VAE apparaissent pour le moins irréalistes : « En ouvrant l'accès à une certification reconnue dans les grilles salariales, elle permet aux salariés de compter sur les compétences qu'ils ont acquises sur le terrain pour évoluer. Cette démarche accompagne les mobilités internes ou sectorielles et améliore la reconnaissance des parcours professionnels. En transformant l'expérience en diplôme, la VAE contribue à rendre le travail plus rémunérateur. Elle peut permettre aux actifs d'accéder à des postes mieux classés, mieux payés et d'être mieux reconnus. La VAE permet ainsi à certains salariés de postuler à des fonctions d'encadrement qui restent aujourd'hui vacantes, alors qu'elles pourraient être accessibles à des professionnels expérimentés n'ayant pas obtenu un diplôme en formation initiale et mar-

queur de confiance pour les RH. ». Cet extrait traduit une méconnaissance du lien entre diplôme et classification salariale de la part d'un ministère supposé maîtriser le cadre conventionnel français où la détention d'un diplôme, en dehors des professions réglementées, n'est pas obligatoire pour exercer un emploi. Faire croire que l'obtention du diplôme correspondant à son emploi par un salarié lui permettra d'avoir un meilleur salaire est une vue de l'esprit. De même, l'acquisition d'un diplôme par la VAE ne permet pas d'accéder automatiquement à des fonctions d'encadrement dans la même entreprise ! Les DRH sont *a priori* capables de déceler les acquis expérientiels des personnes et n'ont pas besoin de l'aide des ministères valideurs pour reconnaître ces acquis dans un processus de recrutement ou de promotion.

Désormais, il faut rebâtir un système plus efficient qui dépend aujourd'hui des principaux financeurs publics et paritaires de la formation continue. Car l'obstacle le plus important au développement de la VAE tient d'abord dans l'absence d'une politique de certification professionnelle en phase avec les besoins des publics et en lien avec le développement économique territorial. La mise en œuvre de la VAE pour les ouvriers et les employés possède en effet des dimensions locales évidentes et nécessite une cartographie « de proximité » d'accès aux diplômes et titres professionnels. Les métiers concernés par les différents types de certifications renvoient à des contextes territoriaux et des logiques qui ne sont pas identiques : certains secteurs recrutent plutôt chez les jeunes sortis de formation initiale



avec une différence entre voie scolaire et apprentissage, d'autres recrutent des personnes déjà expérimentées mais non diplômées, certains privilégient le niveau de diplôme plutôt que la spécialité...

Bref, une analyse permanente est à faire aux niveaux régional et local pour établir un schéma directeur d'évolution des ressources certificatives les plus diversifiées possible, en tenant compte des besoins des personnes et des entreprises mais aussi de la structure de la population active. Dans les régions, les acteurs chargés d'assurer l'information, l'accueil, l'orientation et l'accompagnement des personnes désireuses d'entamer une démarche de VAE sont-ils associés à une réflexion globale à l'usage d'un dispositif qui dépend de prescriptions ou de réglementations nationales (conception des certifications, dossiers de recevabilité, partage des procédures entre AFPA et directions du travail, etc.) ? Ces réseaux maîtrisent pourtant une partie essentielle des informations permettant d'améliorer le système d'ensemble qui suppose d'articuler les différentes voies certificatives. L'actuelle « réforme » de la VAE semble être très éloignée d'un tel enjeu. Le portail de *France VAE* témoigne d'une

absence de doctrine : en ne partant pas des besoins de la population active (quelle typologie des actifs expérimentés qui ont besoin de valider leurs acquis et pourquoi ?), et en définissant des priorités nationales autour de deux cents certifications dans six secteurs prioritaires (santé, sanitaire et social, grande distribution, métallurgie et sport) alors même qu'il s'agit d'inciter à une refonte de l'ensemble des voies certificatives. Enfin, isoler les démarches de VAE de la politique globale de certification professionnelle, c'est entériner l'hégémonie non régulée d'une voie formative hypertrophiée et d'une domination culturelle du diplôme de formation initiale.

Dans le contexte institutionnel récent, il faut redéfinir ce qu'est une politique de formation qualifiante des actifs intégrant la VAE en lien avec le monde professionnel dans un souci d'adaptation aux personnes et aux entreprises. Une telle politique exige une ambition nationale, des moyens régionaux et une synergie interinstitutionnelle incluant les services d'accompagnement de la VAE, les services d'orientation, les financeurs de formation, les services déconcentrés des ministères validateurs et les OPCO. ■

Bibliographie

- BERTRAND, H. 2007. « Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? ». *La revue de l'IRES*. N° 55, p. 7-14.
- CLOT, Y. ; PROT, B. 2013. « La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences ». *Formation emploi*. N° 122.
- GALLI, C. et al. 2018. *Offre de certifications et publics*. Marseille, Céreq.
- MERLE, V. 2007. « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur ». *La revue de l'IRES*. N° 55, p. 43-71.
- ROMANI, C. 2018. *Le titre et le marché*. Marseille, Céreq.

Élaborer une action de formation : de l'appropriation des prescriptions à la conception

Christophe Delavergne, Bernard Sarrazy

DANS **ÉDUCATION PERMANENTE 2025/4 n° 245**, PAGES 187 À 197
ÉDITIONS **ÉDUCATION PERMANENTE**

ISSN 0339-7513

DOI 10.3917/edpe.245.0187

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2025-4-page-187?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éducation Permanente.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Élaborer une action de formation : de l'appropriation des prescriptions à la conception

CHRISTOPHE DELAVERGNE, laboratoire « Culture et diffusion des savoirs » (CeDS), UR 7440 de l'université de Bordeaux.

BERNARD SARRAZY, professeur émérite de l'université de Bordeaux, laboratoire « Culture et diffusion des savoirs » (CeDS), UR 7440.

Le présent article a pour objet l'appropriation des prescriptions sous l'angle de l'activité de conception d'une formation à un dispositif pédagogique institutionnalisé en période de réforme par un groupe de formateurs académiques. Cette perspective trouve sa pertinence dans le constat selon lequel l'activité des formateurs est mal connue (Olry et Vidal-Gomez, 2011 ; Guérin *et al.*, 2017) et dans le caractère récursif des appropriations à l'œuvre. Il s'agit de comprendre les effets de l'appropriation d'une prescription ministérielle par les formateurs sur la manière de concevoir une action de formation permettant aux enseignants de s'approprier, à leur tour, la prescription.

La formation continue des enseignants est souvent caractérisée comme une « courroie de transmission de commandes hiérarchiques » et ses faiblesses sont largement pointées du doigt dans les travaux institutionnels et académiques (Talérien *et al.*, 2019). L'engagement des enseignants et les effets de ces

formations sur leurs pratiques pédagogiques sont décrits comme peu satisfaisants. Le décalage entre les contenus de formation et les besoins exprimés par les enseignants est fréquemment déploré. Ce constat fait écho aux analyses signalant le dévoiement du travail des formateurs qui se rapproche de plus en plus souvent d'une activité de traduction des nouvelles normes du travail enseignant (Ravez, 2023). Les formateurs sont amenés à prendre en compte à la fois des savoirs d'expérience propres aux enseignants, des prescriptions ministérielles et des produits de la recherche (Lessard, 2008). Pourtant, peu de chercheurs se sont intéressés à l'activité de conception des actions de formation, la plupart privilégiant les situations de formation elles-mêmes ou leurs effets sur le développement professionnel des formés (Guérin *et al.*, 2017).

Nous avons analysé les pratiques d'un collectif de formateurs engagés dans la conception d'une formation liée à la « transformation de la voie profession-

nelle¹ ». Plus précisément, il s'agit de mettre en évidence les rapports entre les processus d'appropriation du dispositif d'enseignement en co-intervention (ECI) et de conception de la formation à destination des enseignants de lycée professionnel.

L'appropriation, révélateur du sens de la prescription

À partir d'approches en ergonomie du travail et en didactique professionnelle, l'activité de conception d'une action de formation a fait l'objet d'études s'accordant à définir le formateur comme un concepteur en ce qu'il vise à anticiper l'action en situation et à construire des milieux de formation qui orientent le développement professionnel des formés *in situ*. Pour les formateurs, il s'agit d'agencer des situations permettant d'atteindre les objectifs visés mais aussi de connaître le travail et l'état de connaissances initial des participants, ainsi que leurs rapports aux prescriptions (Olry et Vidal-Gomel, 2011). Les études soulignent également la nécessité de substituer aux approches transmissives une approche développementale centrée sur les processus d'apprentissage et s'inscrivant, de fait, dans les pratiques usuelles des formés. C'est la raison pour laquelle l'activité de conception est envisagée non pas uniquement en amont de l'action de formation mais plutôt de manière

continuée, se poursuivant au gré des interactions formateurs/formés et du niveau d'acquisition des objectifs visés. Elle s'inscrit dans le cadre d'une approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002) et se fonde sur deux ancrages de l'anthropologie de l'usage (Wittgenstein, 1961) : le paradoxe de la règle (une règle ne contient pas en elle-même ses conditions d'application) et la conception du sens (le sens d'une règle est son usage dans le langage au sein d'une forme de vie). En effet, l'usage est toujours en rapport avec un arrière-plan² qui permet de comprendre les raisons pour lesquelles les individus agissent ainsi et non autrement. L'appropriation est alors à comprendre comme une sorte de révélateur du sens de la prescription. Les prescriptions ne tombent jamais en terrain vierge : leurs destinataires s'inscrivent dans une histoire, « leur compréhension des injonctions et les stratégies dont ils usent se déploient sur une trame dont ils ne savent pas tout et dans les limites de laquelle ils sont tenus d'agir » (Roiné et Grossman, 2014).

Cette approche vise à comprendre l'élasticité de l'appropriation des prescriptions en soulignant les raisons qui permettent de rendre compte des différentes manières de se mettre en règle, ces manières étant considérées comme les effets de la « sensibilité au contrat institutionnel » (Delavergne, 2024) des individus. Ce concept, construit à partir de

1. La transformation de la voie professionnelle valorise l'enseignement professionnel auprès des acteurs économiques. Elle met l'accent sur le savoir-faire des lycées professionnels en matière d'enseignements pluridisciplinaires, de travail par projet et d'adaptation des parcours par l'installation de mesures pédagogiques telles que la co-intervention.
2. L'arrière-plan correspond à l'ensemble des éléments contextuels, des capacités préintentionnelles (structures cognitives, représentations, croyances, connaissances) permettant de faire fonctionner les états intentionnels (Searle, 1998).



celui de « sensibilité au contrat didactique » (Sarrazy, 2002), pourrait être défini comme l'expression des rapports idiosyncratiques que les sujets établissent avec une règle. L'idosyncrasie de ces rapports se manifeste dans la manière dont ils agissent dans un contexte donné : la notion de « sensibilité » exprimant à la fois l'idée de « signification » (principe communautaire) et celle de « sentiment » (principe de singularité).

Entre prescription et appropriation : des liens consubstantiels

Notre étude relate la trajectoire du dispositif d'enseignement en co-intervention (ECI), depuis sa fabrication au niveau central jusqu'à l'accompagnement de sa mise en œuvre, par le biais des formations locales à destination des enseignants de lycée professionnel. En plaçant la focale sur l'activité de conception de la formation par un groupe de pilotage académique (GPA), il s'agit de rendre compte des liens consubstantiels et itératifs entre prescription et appropriation dans le cadre de la formation, en lien avec la diffusion des réformes.

Analyser l'activité de conception d'une formation n'est pas simple sur le plan méthodologique (Vidal-Gomez, 2020). Il faudrait suivre de manière continue le quotidien de l'un des concepteurs de la formation qui aurait fait de cette activité son travail principal. Or, les formateurs sont caractérisés par la diversité de leurs profils : professeurs, inspecteurs, enseignants-chercheurs... Ils interviennent à différents moments de la formation et, le plus souvent, en même temps que dans

d'autres pans de leur activité professionnelle. La méthode retenue pour décrire leur activité de conception repose donc sur la triangulation de différentes données. Deux entretiens ont été conduits : le premier avec une formatrice, chargée de mission académique (CMA), responsable du pilotage de la formation ; le second avec deux inspecteurs de l'Éducation nationale chargés d'accompagner la transformation de la voie professionnelle dans leur académie. Parallèlement a été conduite une analyse documentaire des textes ministériels encadrant la TVP et des ressources produites par le groupe de pilotage. Pour compléter ce recueil, une journée de formation des formateurs et trois journées à destination des enseignants de lycée professionnel ont été organisées ; leur analyse permet de décrire les usages en regard des discours.

Le traitement de ces données permet de suivre le cheminement du dispositif et de souligner l'importance de la dimension temporelle de la TVP sur les logiques d'appropriation du dispositif et de conception de la formation. Il donne accès à la manière dont les membres du groupe s'approprient le dispositif sur les plans institutionnel (définition, structure et visées de la prescription), ergonomique (adéquation entre pratiques usuelles des enseignants et spécificités épistémologiques des savoirs disciplinaires) et relationnel (structuration des relations interpersonnelles prescrites). L'analyse s'attache à décrire les conditions d'arrière-plan concourant à la conception de la formation.

L'ECI : un dispositif ambivalent

Le dispositif d'enseignement en co-intervention s'inscrit dans la continuité du travail initié à la fin du XX^e siècle (Dupriez, 2015). Il est défini comme « une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans un même lieu et au même moment³ ». L'analyse semble indiquer qu'il constitue une bascule par rapport aux dispositifs pré-existants compte tenu de l'importance de sa systématisation. L'un des inspecteurs souligne ainsi : « Il y avait déjà eu des dispositifs collectifs, mais là, ça se généralise pour tous les enseignants de français, de maths et des disciplines professionnelles. » Par ailleurs, le *vademecum* rend compte des modalités prescriptives qui circonscrivent le dispositif. Il est spécifié que la co-intervention suppose un co-enseignement et exige que les enseignants élaborent un projet commun. Les principes méthodologiques constituant le « cahier des charges » de l'ECI, les démarches à privilégier ou les modalités d'organisation souhaitées au sein de la classe, sont précisément détaillés : « la formalisation et la documentation écrite et précise de ce qui a été fait » (objets étudiés, calendrier, scénarisation des séances, bilans, etc.) constituent l'un des points de rupture les plus saillants avec les dispositifs antérieurs : « La formalisation écrite avec un cadre injonctif, ce n'est pas vraiment habituel.

C'est un peu nouveau de devoir rendre des comptes » (chargée de mission).

Selon les membres du groupe, le dispositif est propice au développement professionnel des enseignants. La présence simultanée de deux professeurs dans un même espace au même moment pourrait leur permettre de prendre du recul sur leur activité au sein de la classe. En prenant le temps d'observer les élèves dans les situations d'apprentissage, ils devraient être en capacité de réguler leur enseignement en fonction des besoins réels des élèves, comme cela avait pu être identifié avec le dispositif « plus de maîtres que de classes (Mago geat, 2017). Les dispositifs antérieurs invitaient déjà les enseignants à transformer leur pratique. L'ECI semble incarner un rapport plus direct de l'institution à l'égard du changement pédagogique : la co-intervention est obligatoire et concerne une grande majorité des enseignants ; elle est conséquente en termes de volume horaire et les contraintes structurelles qui pèsent sur sa mise en œuvre conduisent inévitablement les enseignants à transformer leurs pratiques.

La parution, en mai 2018, du dossier de presse ministériel constitue le point de départ du processus réformateur : il délimite l'architecture et la trame de la réforme. La phase de fabrication de la TVP semble avoir été menée dans un temps très court et de manière relativement désordonnée, à l'image des dota tions horaires pour l'ECI arrivant dans

3. *Vademecum* « Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle », document ministériel d'accompagnement du dispositif d'ECI.



les établissements scolaires (décembre 2018) avant que les contours du dispositif ne soient dessinés (février 2019).

Avant la parution du *vademecum*, les échanges d'informations se déroulent dans les deux sens : le GPA est informé « en temps réel » par les groupes nationaux des éléments qui se construisent au fil de l'eau et, dans le même temps, le travail réalisé au niveau académique alimente les réflexions au niveau central. La fabrication du dispositif semble donc s'être fondée, en partie, sur le travail du groupe de pilotage : « J'ai construit un groupe avec des chefs d'établissement, des inspecteurs et des formateurs aguerris [...] On a d'abord réfléchi à ce qu'on attendait ; rien n'était construit et j'envoyais l'état de nos réflexions à l'inspectrice générale qui pilotait le groupe national » (chargée de mission).

Durant cette phase où les membres du groupe de pilotage s'approprient une prescription dans sa phase embryonnaire, l'enjeu consiste à recueillir de l'information sur le travail collectif, « pas forcément sur le dispositif mais sur l'acte de construction d'une séquence d'enseignement ». La chargée de mission explique avoir engagé une série d'entretiens pour échanger sur les dispositifs antérieurs, ainsi qu'une revue de la littérature scientifique pour constituer une bibliographie et « une culture sur cet objet ». À ce stade, elle souligne que, sans « se pencher vraiment sur des propositions », le groupe de pilotage réfléchit aux implications de la co-intervention dans les établissements et sur l'évolution du métier. Tout ce travail avant la publica-

tion des textes de cadrage est partagé avec le groupe de travail national : « J'ai été sollicitée pour travailler sur nos ressources » et qu'il puisse bénéficier d'un regard extérieur.

Cette étape de (co)construction du dispositif constitue une rupture avec les plans habituels de formation en appui des réformes qui reposent plus traditionnellement sur le principe de la démultiplication (Blanc et Talbot, 2018). Elle constitue aussi un point-clé pour comprendre les relations ténues entre prescription et appropriation. Si la formation continue est classiquement envisagée comme un espace de diffusion de la réforme devant permettre aux enseignants de se développer, elle semble avoir aussi contribué, dans sa phase de conception, à la mise en forme définitive de la prescription ministérielle. Dans le contexte de la TVP, l'analyse montre la perméabilité des mécanismes d'appropriation et de (co)-construction du dispositif par les acteurs de la formation au niveau académique et par le groupe de pilotage national.

S'approprier le dispositif pour concevoir la formation

Pour le groupe de pilotage académique, la parution des documents de cadrage marque le début d'une seconde phase de la conception de la formation, structurée par une triple préoccupation : répondre aux exigences institutionnelles ; partir du travail expérimenté par les binômes d'enseignants ; anticiper leurs difficultés pour les accompagner au mieux.

Vivre la démarche pour élaborer des situations de formation

Cette triple préoccupation témoigne de la nécessité pour les formateurs de s'approprier eux-mêmes le dispositif : « On a procédé par paliers ; on part sur quelque chose que l'on connaît déjà, on ramène au sujet, puis on améliore. Maintenant, il faut vraiment rentrer au jour le jour, même dans l'heure précisément... en fait c'est une succession de problèmes que l'on arrive à résoudre plus ou moins, théoriquement, parce qu'on a aucune pratique. Après, ça va être dans la classe avec le collègue, comment on se répartit la parole. » En vivant la co-intervention « sur le papier », le groupe de pilotage parvient à produire des ressources et à formaliser une trame d'intervention auprès des équipes d'enseignants. Plusieurs similitudes avec les préconisations institutionnelles se dégagent : faire émerger des éléments de pertinence entre les programmes disciplinaires ; proposer une méthodologie de mise en œuvre ; définir des indicateurs pour analyser les effets de l'ECI ; accompagner la formalisation écrite des séances.

L'analyse révèle également l'activité dilemmatique à laquelle sont confrontés les pilotes de la formation. Un lien permanent est réalisé entre les difficultés vécues au sein du GPA et celles que les formateurs et les enseignants sont susceptibles de rencontrer. Comme si l'introspection des étapes et des tensions traversées devait permettre, en retour, de formuler autant d'étapes et de concevoir autant de situations que les enseignants

devront, ou non, expérimenter en formation : « Dans les séances, les formateurs n'étaient pas dans une adhésion aveugle, ils ont sorti leurs angoisses, tout ce qui pourrait poser problèmes. En fait, c'est une prévision de ce qui pourrait faire peur aux enseignants. » Lors de la formation des formateurs, le premier atelier consiste à questionner les représentations. La mise en commun met en évidence l'unité du groupe autour des doutes suscités par le rapprochement systématique et durable d'enseignants qui ne partagent ni les mêmes modes de raisonnement ni les mêmes habitus professionnels. En effet, l'hétérogénéité des cultures disciplinaires et la compatibilité épistémologique des savoirs enseignés suscitent des interrogations de la part d'un inspecteur : « Les didactiques de l'enseignement professionnel et celles de l'enseignement général ne sont quand même pas les mêmes. » C'est également le sens des propos de la chargée de mission : « On a un programme avec des objets d'étude teintés de littérature ou d'art et, l'autre jour, j'ai travaillé avec mes collègues de plomberie... ça va être compliqué. Effectivement, ça peut fonctionner mais sur des contenus plus littéraires... [...] On nous demande quand même de déconfigurer quelque chose. »

Une situation observée lors de la formation des formateurs a mis en évidence le fait que la méthodologie préconisée par l'institution ne prend que partiellement en compte les cultures professionnelles des enseignants du lycée. Répartis en trinôme (deux formateurs du domaine général et un formateur du domaine



professionnel) avec pour consigne de construire une séquence d'ECI à partir du référentiel d'activités professionnelles⁴, les formateurs se sont confrontés au décalage entre les pratiques usuelles et la prescription institutionnelle : « On part sur des fondations qui ne sont pas solides. Nous [les professeurs de l'enseignement général], on vient avec le référentiel d'activités professionnelles, mais eux [les professeurs du domaine professionnel] nous répondent qu'ils ne travaillent jamais avec les activités mais avec les compétences. » Cette difficulté avait été anticipée par le groupe de pilotage et la situation visait précisément à ce que les formateurs s'y confrontent afin de pouvoir, à leur tour, aider les enseignants à la surmonter : « Dans la conception de la formation des formateurs, on s'est dit qu'il fallait qu'ils vivent la même chose, [...] que la meilleure façon de mesurer la complexité pour les enseignants, c'était de s'y mettre. » Logiquement, cette situation est aussi au programme de la formation des enseignants : « On a mis en place une activité "parle-moi de ton référentiel" où les collègues vont éclaircir ce qu'ils entendent par compétences, connaissances, activités. On va aussi proposer à chaque binôme un temps pour lire le référentiel de l'autre. On leur proposera un guide pour pointer les choses importantes. » En somme, ce sont bien les éléments de signification délimités et problématisés par le groupe de pilotage dans la phase d'appropriation du dispositif, à travers de premiers usages

simulés, qui sont destinés à être les objets de la formation auprès des enseignants.

Partir des premiers usages des enseignants pour faciliter la conception des séquences

L'ambition de la formation est de développer les compétences et la prise de hauteur nécessaires pour s'autoévaluer, et d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques d'ECI. Sur ce point, la position des inspecteurs à l'égard des formateurs est claire : « Votre rôle, c'est d'être accompagnateur, pas de faire à la place des collègues. » Il est rappelé que le maître mot de la formation est de « partir de l'existant, dans le contexte de l'établissement, en coopération avec les équipes ». La formation doit constituer un espace de réflexion autour des besoins exprimés par les professeurs. Avant chaque visite, les formateurs sont sommés de prendre contact avec le chef d'établissement et les enseignants afin de « clarifier la situation en ce qui concerne l'ECI, fixer un calendrier et recueillir des données ». Durant les formations, des fiches d'autoévaluation des pratiques de co-intervention sont mises à disposition des équipes enseignantes afin d'identifier les forces et les manques éventuels de leurs premières mises en œuvre. L'accompagnement des formateurs s'appuie sur ce travail réflexif. Il semble en effet que l'une des difficultés réside dans « l'aspect organisationnel de l'animation en classe » spécifique à la co-interven-

4. Il est mentionné dans le *vademecum* que l'ECI « doit se construire à partir d'une situation professionnelle issue du référentiel d'activités professionnelles ». Le RAP décrit l'ensemble des tâches et des activités liées à chaque milieu professionnel que doivent vivre les élèves.

tion : « Comment je me projette dans la classe avec trente élèves ? » Des ressources ont été produites de manière à

faciliter la projection des professeurs sur les différentes possibilités du travail en classe.

Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle

Figure 1. Ressource produite par le GPA sur l'animation pédagogique en classe.

Pour les équipes enseignantes en difficulté dans la conception des séquences d'enseignement en co-intervention, des documents d'accompagnement ont été élaborés selon la même logique. Une plateforme de mutualisation des séquences construites par les binômes d'enseignants a été créée afin de partager les productions à l'échelle de l'académie. Si l'inspecteur assure que « ça ne couvrira jamais l'ensemble » des associations disciplinaires et qu'il convient de « ne pas être trop modélisant », la proposition a été retenue suite à l'intervention de l'un des formateurs : « Les gens en ont assez des *world-cafés* et des ateliers en groupe. Ils veulent du descendant, du tout fait. Ils veulent bien bosser à condition que ça serve à quelque chose. » Au-delà de la plateforme, une présentation d'exemples concrets a été incluse dans la programmation des journées de formation. L'enjeu est double pour les membres du groupe de pilotage : « Dégager un cadre pour permettre aux gens de se mettre au travail ; faire preuve d'exemplarité » afin de « donner un peu d'assurance aux équipes ». Dans un contexte où l'expéri-

mentation avant la généralisation du dispositif n'a pas été possible, il est attendu des formateurs qu'ils témoignent d'une réflexion sur la complexité de la prescription mais aussi d'un travail en équipe pluridisciplinaire débouchant sur des propositions. L'adoption d'une posture de facilitation est essentielle pour permettre l'engagement des professeurs, et celle-ci repose sur la mise en visibilité du processus d'appropriation de la prescription par les formateurs : « C'est comme avec des élèves, si on met les mains dans le cambouis, on montre que, nous aussi, on a réfléchi et produit quelque chose, ça rassure » (inspecteur). Ces données témoignent de la croyance des formateurs selon laquelle la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants (c'est-à-dire leurs dispositions à se mettre en règle au regard de la prescription du dispositif d'ECI) serait, pour partie, dépendante de la manière dont ceux-ci perçoivent le travail vécu par les formateurs.

La conception de l'action étudiée ici semble inscrire la formation continue dans un entre-deux : entre les injonctions



institutionnelles et l'activité professionnelle effective des enseignants (Jellab, 2017). L'analyse des premières formations dans les lycées professionnels indiquent néanmoins une forme de désajustement entre les préoccupations des professeurs et celles des formateurs. Les récits d'expérience de différents binômes d'enseignants mettent en évidence plusieurs difficultés récurrentes à partir desquelles la conception de la formation devrait être amenée à évoluer. Celles-ci portent sur les relations interpersonnelles des collègues impliqués dans une co-intervention subie, sur la planification des enseignements disciplinaires ou sur la faible plus-value de la co-intervention sur les apprentissages des élèves en difficulté. Autrement dit, les préoccupations des enseignants à l'issue des premiers usages du dispositif témoignent d'appropriations qui ne s'alignent pas avec celles du groupe de pilotage.

Élargir l'autonomie d'action ou normaliser les pratiques ?

Sur ces derniers aspects, le cadre anthropo-didactique rend lisibles les décalages de sensibilité au contrat institutionnel des enseignants et des membres du groupe de pilotage académique. Si les derniers sont pris dans un dilemme entre l'intention d'élargir l'autonomie d'action des enseignants – pour favoriser leur développement professionnel – et celle de normaliser leur pratique de co-intervention – pour respecter la commande institutionnelle (Maulini, 2021) –, les premiers sont aux prises avec leur quotidien : travailler durablement avec un

collègue qui n'est pas choisi ; assurer une continuité dans les apprentissages disciplinaires ; venir à bout du programme ; faire apprendre aux élèves en difficulté, etc. Durant les formations, les professeurs sont nombreux à faire part de leur intérêt pour la co-intervention mais aussi à regretter la déconnexion du dispositif par rapport à leur pratique usuelle. Cette dimension n'est pas nouvelle ; elle renforce la nécessité de penser la conception des actions de formation à partir des préoccupations des enseignants, y compris en période de réforme.

L'observation des journées de formation a fait émerger la nécessité de recourir à d'autres modalités d'accompagnement. La plupart des enseignants admettent la nécessité de faire évoluer leurs pratiques compte tenu de l'évolution du public mais regrettent le manque de préparation de la réforme et le format proposé pour accompagner ces évolutions. Au regard de la distinction opérée par Prost (2016) sur le rôle des commissions dans le processus réformateur, il convient de différencier les dispositifs de formation continue selon qu'ils se mettent en place « à froid » ou « à chaud ». Il semble que l'urgence temporelle caractérisant la mise en place du dispositif d'ECI et des actions de formation inhérentes place inévitablement les formateurs dans une position délicate, et limite les possibilités de développement professionnel des enseignants. Dans la perspective d'approches centrées sur l'analyse de l'activité (Bertone et Chaliès, 2015), des modalités plus adaptatives de la formation continue, fondées sur l'accompagnement des collectifs d'enseignants dans la

durée autour d'objets de travail coconstruits (par exemple l'articulation entre enseignements disciplinaires et co-intervention) pourraient être privilégiées. Les enseignants disent avoir besoin de temps pour ajuster leurs pratiques au sein des binômes mais aussi d'un va-et-vient entre l'expérimentation et la réflexion. Certains travaux témoignent des effets positifs de ces modalités, notamment en formation initiale (Amathieu et Chaliès, 2021) mais elles ne semblent pas être privilégiées dans le cadre des formations en appui des réformes.

Nous avons cherché à comprendre la manière dont les formateurs s'approprient les prescriptions ministérielles pour concevoir des actions de formation visant à favoriser la mise en œuvre des dispositifs. Si le rôle des personnels de direction et d'inspection dans ce projet a déjà été documenté (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015), ce n'est pas le cas concernant celui des formateurs. Des études complémentaires permettraient d'approfondir les résultats relatifs aux liens systémiques et itératifs entre prescription et appropriation. ■

Bibliographie

196

EDUCATION PERMANENTE n° 245/2025-4

- AMATHIEU, J. ; CHALIÈS, S. 2021. « Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle : conceptualisation et illustration ». *@ctivités*. N° 18 [En ligne].
- BERTONE, S. ; CHALIÈS, S. 2015. « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques ». *@ctivités*. N° 12, p. 53-72.
- BLANC, J. ; TALBOT, L. 2018. « La formation à la réforme : les représentations professionnelles des acteurs ». *Dans* : E. Brossais, G. Lefebvre (dir. publ.). *L'appropriation de la prescription en éducation : le cas de la réforme du collège*. Toulouse, Octarès.
- BUISSON-FENET, H. ; DUTERcq, Y. 2015. « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question ». *Recherche et formation*. N° 78, p. 9-18.
- DELAVERGNE, C. 2024. *Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire*. Université de Bordeaux, doctorat en sciences de l'éducation et de la formation.
- DUPRIEZ, V. 2015. « Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires ». *Dans* : L. Ria (dir. publ.). *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 49-59.
- GUÉRIN, J. ; OLRY, P. ; CHALIÈS, C. 2017. « Activité de conception du formateur et formation professionnelle ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*. N° 38, p. 7-10.
- JELLAB, A. 2017. « La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique ». *Éducation et socialisation*. N° 46.
- LESSARD, C. 2008. « Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques ». *Dans* : P. Perrenoud *et al.* *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck, p. 169-182.
- MAGOGEAT, Q. 2017. « Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif "Plus de maîtres que de classes" ». *Spirale*. N° 60, p. 139-149.



- MAULINI, O. 2021. *Rapport de cadrage : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-Cnam.
- OLRY, P. ; 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 ». *Activités*. N° 8.
- PROST, A. 2016. « Réformes, rapports et commissions ». *Carrefours de l'éducation*. N° 41, p. 17-29.
- RAVEZ, C. 2023. « Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions ». *Dossier de veille de l'IFÉ*. N° 143.
- ROINÉ, C. ; GROSSMANN, S. 2014. « Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec ». *Carrefours de l'éducation*. N° 37, p. 2-27.
- SARRAZY, B. 2002. *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*. Université Bordeaux 2, note pour l'habilitation à diriger des recherches.
- SEARLE, J.-R. 1998. *La construction de la réalité sociale*. Paris, Gallimard.
- TALÉRIEN, S. ; CHALIÈS, S. ; BERTONE, S. 2019. « Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs ». *Recherches en éducation*. N° 37.
- 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, F. Saussez (dir. publ.). *Comprendre/Transformer*. Berne, Peter Lang, p. 87-116
- WITTGENSTEIN L. 1961. *Tractatus logico-philosophicus*. Paris, Gallimard.