

Méthodes en sciences humaines

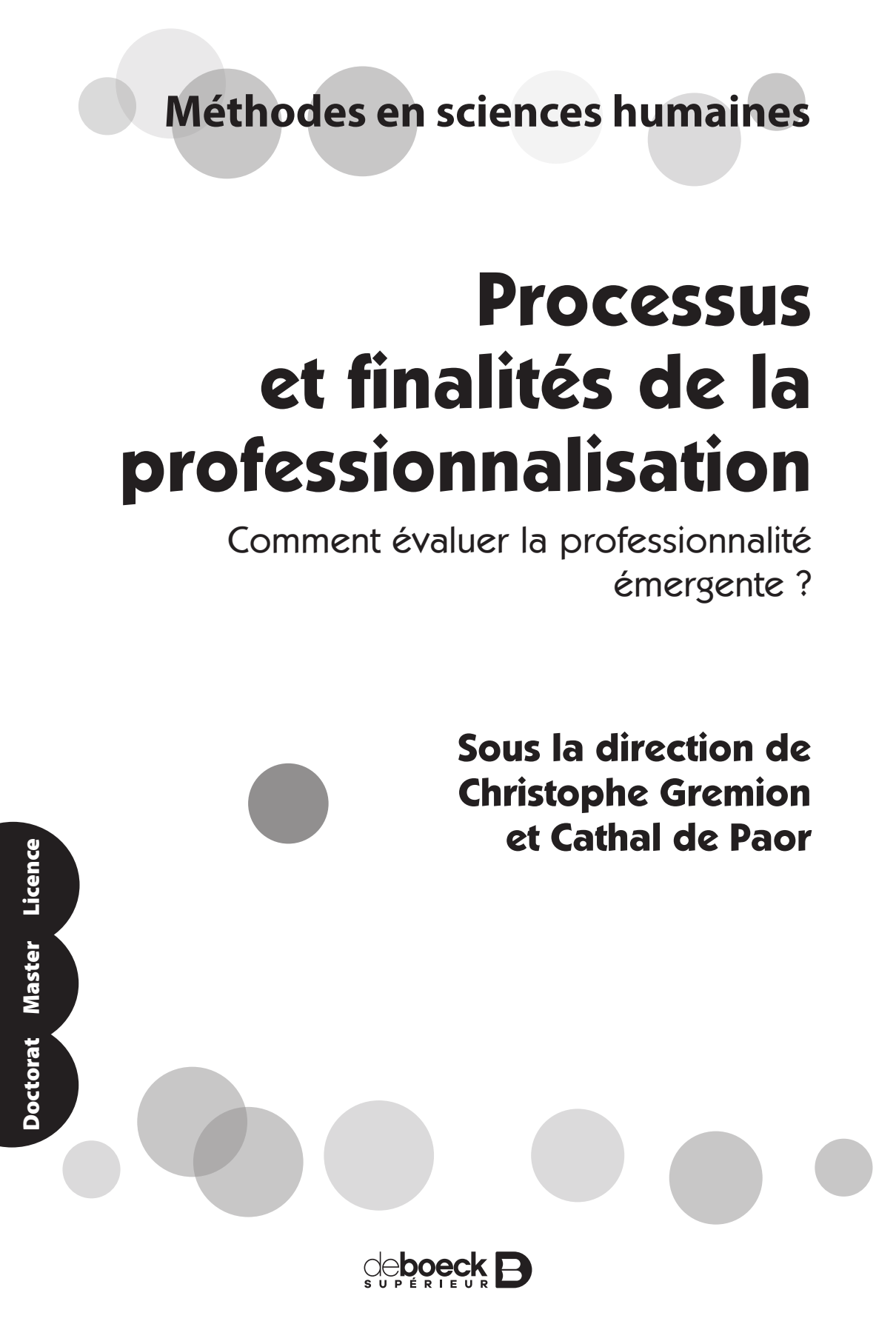
Processus et finalités de la professionnalisation

Comment évaluer la professionnalité
émergente ?

Sous la direction de
Christophe Gremion
et Cathal de Paor

Doctorat Master Licence

Processus et finalités de la professionnalisation



Méthodes en sciences humaines

Processus et finalités de la professionnalisation

Comment évaluer la professionnalité
émergente ?

**Sous la direction de
Christophe Gremion
et Cathal de Paor**

Doctorat Master Licence

Avec le soutien du groupe pour l'Evaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP), de la Faculté de l'Education de Mary Immaculate College (MIC) et de la Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP.



<https://www.gevapp.org/>



<https://www.mic.ul.ie>



HEFP

HAUTE ÉCOLE FÉDÉRALE
EN FORMATION
PROFESSIONNELLE

<https://www.hefp.swiss/>

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilm, est strictement interdite.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : novembre 2021
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/080

ISSN 1373-0231
ISBN 978-2-8073-3264-5

INTRODUCTION

Des méthodologies de l'évaluation de la professionnalité émergente

Cathal de Paor, Christophe Gremion

Cet ouvrage résulte d'un symposium organisé à deux reprises, une première fois au colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe (ADMEE-Europe), en janvier 2020 à Casablanca (Maroc) et une deuxième fois dans le colloque du groupe pour l'Évaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP) en février 2020 à Fribourg (Suisse). Les auteurs et co-auteurs ont généralement participé au moins à l'une de ces deux rencontres scientifiques, regroupés autour de la question qui leur était posée : « *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* » Si la recherche en évaluation est la thématique principale abordée dans ces deux associations, c'est l'articulation entre l'évaluation et la professionnalité émergente qui est problématisée ici, comme le propose le titre de l'ouvrage, la professionnalisation (terme utilisé dans de nombreux chapitres) étant à comprendre comme le « processus de transformation dans la construction de la professionnalité des acteurs » (Jorro, 2014, p. 241).

Prenant appui sur les échanges qui ont eu lieu lors de ces deux rencontres, les contributions abordent divers problèmes liés à l'évaluation de la professionnalité émergente, dans le contexte de formation aux professions adressées à autrui. L'ouvrage a pour objectif principal d'explorer, dans leurs diverses dimensions, les méthodes, moyens et indicateurs permettant de rendre compte de la professionnalisation des personnes.

Le besoin actuel de professionnalisation, terme fortement polysémique, peut être mis en lien avec les changements et les évolutions du monde du travail (employabilité, compétitivité et concurrence dans un contexte de mondialisation), avec le besoin de reconnaissance des branches professionnelles (défense des droits et acquis des travailleurs) ou encore avec le besoin de réalisation voire d'émancipation des personnes (autonomie, responsabilisation personnelle et développement d'une posture critique et réflexive). Ces dimensions définissent trois sens de la professionnalisation : la professionnalisation-profession, la professionnalisation-efficacité du travail et

la professionnalisation-formation (Gremion, 2021 ; Wittorski, 2014). Utilisée à côté du mot formation, la professionnalisation consiste à former des professionnels, principalement en développant leurs compétences. Cette démarche se fait principalement à l'initiative du monde de la formation qui cherche à développer, en parallèle, tant l'expertise que la déontologie des personnes qui lui sont confiées (Jorro, 2014). C'est dans cette définition de professionnalisation que s'inscrit cet ouvrage.

La professionnalisation de l'acteur, nous le verrons au travers des textes, est assimilée parfois à l'augmentation de son professionnalisme (Lemosse, 1989) ou au développement de sa professionnalité. Elle (l')invite à développer son autonomie, son autoévaluation, sa posture réflexive et sa capacité à résoudre des problèmes dans sa propre pratique. Dans les centres de formation, de nombreuses ingénieries tentent de soutenir la construction de sa professionnalité : portfolio, journal de formation, groupe d'analyse de pratiques, écriture réflexive, exploitation sous diverses formes de l'expérience, accompagnement, alternance... Les dispositifs créatifs et innovants foisonnent, mais tous ont-ils la même capacité à faire émerger ou à soutenir la professionnalité des acteurs ?

L'évaluation de la professionnalité émergente soulève également la question des savoirs. Pour Piot (2009), trois ressources hétérogènes sont conjuguées pour construire les compétences de l'enseignant : « des savoirs pratiques acquis par l'expérience, des savoirs académiques issus de l'étude et enfin, des valeurs, croyances et théories personnelles » (Piot, 2009, p. 95). Pour Altet, les différents savoirs à développer sont : les savoirs théoriques avec les savoirs à enseigner (savoirs académiques, scientifiques) ; les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques) ; les savoirs pratiques comprenant les savoirs sur enseigner (savoirs procéduraux) et les savoirs de la pratique (savoirs d'expérience fortement contextualisés) (Altet, 2008). Les savoirs de la pratique sont pluriels, composites, hétérogènes, recomposés à partir de l'action et, tous ensemble, forment la culture professionnelle de l'enseignant. Ils sont « enracinés dans la pratique, subjectifs, personnels, nourris par des valeurs, des émotions, engagent fortement la sphère affective » (Pérez-Roux et Hétier, 2011, p. 296). C'est pour cette raison que les savoirs de la pratique constituent le cœur de la professionnalité enseignante, la mobilisation de tous les autres types des savoirs étant nécessaire pour une construction des savoirs de la pratique de qualité (Altet, 2008, p. 94).

Mais est-ce également uniquement en situation que cette dernière peut être observée et donc évaluée ? Quels critères et indicateurs peuvent être utilisés pour l'évaluer, que ce soit à des fins de contrôle ou de développement ? Quelles méthodologies sont actuellement utilisées pour évaluer cette professionnalité ? Quelles difficultés sont rencontrées lorsque l'on souhaite rendre visible cette professionnalité ? Y a-t-il risque de conséquences indésirables à vouloir mesurer la professionnalité, par exemple si l'identification de critères constitue une guidance dans les compétences à développer par le futur professionnel, un modèle à appliquer ? Les référentiels de compétences et les standards constituent des critères parfois pour définir le profil à l'entrée dans la profession, le profil de l'enseignant expert, etc. Or, comme l'observe Paquay (2004), l'intérêt de telles évaluations ne permet pas l'économie de se questionner sur le principe même d'une telle évaluation se référant à un modèle normatif.

Nombreuses sont les critiques, par exemple – le fonctionnement réel des enseignants n'est pas assez pris en compte et la profession dans son vécu est absente (Vinatier et Thullier, 2011). Comment donc empêcher que l'attention soit mise sur le comportement attendu et observable, la professionnalité devenant dans ce cas de plus en plus segmentée et déracinée ? Voici quelques-unes des questions que nous nous proposons de débattre dans les différentes contributions de cet ouvrage.

Organisation du livre

Tout d'abord, un détour philosophique est proposé dans le chapitre 1 sur ce que peut signifier la notion de professionnalisation et ce qu'elle implique, tant pour la personne engagée dans ce processus que pour celle qui l'accompagne ou la guide sur cette voie (Gremion, 2020). Cette première réflexion s'articule ensuite autour de trois grandes parties.

La première partie porte sur les moyens d'évaluation de la professionnalité, surtout l'observation, qui servent à illustrer certaines tensions en jeu et à ouvrir des perspectives méthodologiques nouvelles. Plusieurs questions sont problématisées et analysées tout au long des quatre chapitres qui la constituent, citons par exemple : Est-ce que l'on peut proposer, comme une des voies à l'évaluation de la professionnalité émergente, l'adoption d'une posture herméneutique ? Comment mettre en évidence les savoirs d'expérience visibles chez les professionnels et, en se basant sur ces savoirs, être mieux en mesure d'évaluer cette compétence chez les novices ? En tant qu'aspect clé de leur professionnalité, comment observer le niveau de bien-être chez les enseignants au fil des premières années d'entrée dans la profession ? Comment observer et évaluer la professionnalité afin de favoriser l'amélioration et le développement professionnel ?

Une des compétences de la professionnalité traitée dans cette première partie porte sur la collaboration (inter)professionnelle. Mais si cet élément de la professionnalisation s'évalue en observant l'expérience, comme illustré dans le chapitre 4, la collaboration se positionne aussi à mi-chemin entre objectif et moyen, ce qui ouvre vers la deuxième partie relative aux processus de professionnalisation.

Ce sont les processus de la professionnalisation comme aides à sa compréhension et à son évaluation qui sont au centre de cette deuxième partie. Ils sont interprétés de manières différentes, en termes d'autonomie professionnelle, de construction identitaire, de développement d'une capacité à travailler en équipe ou encore du développement du répertoire didactique. Tous les chapitres illustrent à des degrés variables le rôle que joue l'accompagnement dans l'émergence de cette professionnalité et suggèrent tous la nécessité de travailler sur la posture des accompagnateurs.

La troisième et dernière partie regroupe des contributions qui visent l'identification d'indicateurs de la professionnalisation comme moyen de rendre visible la professionnalité. Parmi les indices repérés, nous retiendrons entre autres : l'engagement et l'investissement tant cognitif, social qu'affectif, les normes et les savoirs mobilisés ou encore les valeurs mobilisées selon les différents types de professionnalisation.

Comment évaluer la professionnalité peut, comme question de départ, entraîner des interrogations et des objectifs divers : focaliser sur les moyens d'évaluation, dont l'observation, traiter de la professionnalisation comme processus ou repérer et identifier des indicateurs. Les différents textes montrent, si besoin était, que la professionnalité revêt des acceptations conceptuelles et épistémologiques larges. Dans son ensemble donc, l'ouvrage considère la professionnalité à partir de différents points de vue et son évaluation par des moyens adaptés aux contextes. Les quinze contributions et les vingt-sept auteurs et co-auteurs, loin de proposer une perspective unique, enrichissent la réflexion sur la problématique.

Si la plupart des chapitres portent sur l'émergence de la professionnalité dans le contexte des formations initiales et dans les premières étapes de la carrière, certains s'intéressent aussi à des étapes plus avancées de la carrière professionnelle – rien d'étonnant puisque la professionnalité est complexe, exigeante et en construction-transformation permanente tout au long de la vie. Plus précisément, les chapitres 8, 9, 10, 12 et 13 portent sur le stage en formation initiale. C'est l'accompagnement en première année d'exercice qui est en question dans les chapitres 5 et 7, tandis que le chapitre 4 offre un regard longitudinal au fil de trois années sur les « transita » : les deux années de formation initiale et la première année d'exercice. En revanche, dans les chapitres 3, 6 et 11, il s'agit de professionnels formés et en exercice dans les étapes ultérieures de leur carrière. Les chapitres 1 et 2 abordent le corps professionnel plus généralement sans référence à une étape en particulier.

Le large éventail de méthodologies et de cadres théoriques est aussi à noter, les contributions s'appuyant sur des sources variées pour appréhender la professionnalité. Le choix des sources dépend bien sûr de l'aspect de la professionnalité en question. La plupart des chapitres s'appuient sur les témoignages et perspectives des professionnels de leur activité, que ce soit en entretien individuel ou collectif. On trouve aussi des données issues de portfolios (9) et de verbalisations écrites des étudiants (10). C'est dans la littérature que d'autres auteurs puisent (1, 2) pour aborder des questions philosophiques, et le chapitre 13 inclut une analyse de la littérature (sur la professionnalisation) comme base d'une cartographie de différentes pratiques. Cette panoplie de méthodes et de sources permettent de fournir une analyse riche qui met en évidence divers indices de la professionnalité dans toute sa diversité et complexité.

Chapitre 1 : Pour entrer dans le vif du sujet, **Adda Meharez Frey** nous propose un regard philosophique sur sa définition de la professionnalisation. Convoquant Kant, il nous montre d'abord à quel point il est difficile de concilier soumission et exercice de la liberté dans le champ de l'éducation. Il confronte ensuite cette liberté d'user son intelligence pratique avec l'imprescriptibilité de quelque action face à l'inattendu des situations rencontrées, inattendu rendant impossible l'application de « bonnes pratiques » prêtes à porter. Enfin, il présente l'intelligence du professionnel, ce savoir-y-faire dont il fait preuve pour s'en tirer et s'en sortir... face aux situations sublunaires, soit toujours en changement, en empruntant le terme à Aristote. Et de proposer, en guise de conclusion, une pédagogie de la *phronesis*, œuvrant au développement du jugement, vers plus d'humanité et d'autonomie, peut-être même sur la voie d'une forme d'émancipation.

PARTIE 1 : LES MOYENS D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DE LA PROFESSIONNALISATION

Chapitre 2 : **Alban Roblez** présente ce qu'il y a d'herméneutique dans les évaluations, celles vécues, vivaces, par les sujets concernés. Pour lui, la philosophie de l'évaluation est considérée comme un phénomène situé, approprié et donnant des formes : les siennes propres, qui recevront leur dénomination selon l'ancrage scientifique et les cultures professionnelles ; et celles des sujets, évaluateurs, évalués, correspondants, lecteurs de résultats, etc. Quelles formes alors prendraient les sujets ? Son hypothèse est qu'il pourrait s'agir d'une forme identitaire, réflexive et sociale, agencée par ce qu'il y a de dynamique dans la découverte de soi dans la situation qu'engage réflexivement toute évaluation : c'est le moment herméneutique, occulté dans la pratique-même de l'évaluation, et restant « là », constitutif du vécu des sujets. Aborder les choses ainsi revient à se focaliser sur ce qu'on appelle en phénoménologie le « vécu de conscience », participant à l'effort de déceler les essences d'un phénomène par un acte réflexif. En partant du principe phénoménologique fondateur que le monde et le sujet sont un chiasme d'un même enveloppement réciproque, la conscience est toujours conscience de quelque chose, mue d'une intentionnalité propre : l'attitude herméneutique présentée ici est le déplacement du regard réflexif sur les enjeux identitaires que forme l'évaluation, en acte. Le ménage évaluation/philosophie n'est pas nouveau et poursuit une éducativité continue, tout au long de la vie. Le texte propose d'adopter une attitude herméneutique comme une des voies possibles à l'évaluation de la professionnalité émergente.

Chapitre 3 : Le chapitre de **Nicolas Fernandez** et **Nicolas Gulino** s'articule autour de la mise en évidence des savoirs d'action, issus de l'apprentissage expérientiel. Leur étude porte sur la collaboration interprofessionnelle comme compétence clé parmi les professionnels de la santé dans des milieux cliniques. Les résultats révèlent les savoirs expérientiels d'une équipe bien expérimentée qui pratique la collaboration interprofessionnelle depuis longtemps. La méthodologie employée, la clinique de l'activité, sous-tend une construction collective, négociée et consensuelle de la situation de travail, permettant de dégager des indicateurs de développement de cette compétence. Les savoirs expérientiels s'expriment dans le travail d'analyse effectué par les professionnels en visionnant des vignettes de leurs pratiques. L'objectif est de décrire les savoirs d'action propres à la pratique de collaboration interprofessionnelle, et en ce faisant, élaborer des indicateurs valides et crédibles permettant de déterminer plus précisément le niveau de maîtrise de la compétence des étudiants et de mieux contribuer à leur formation.

Chapitre 4 : Les auteurs de ce chapitre, **Amandine Huet**, **Marc Labeau**, **Alexandra Paul**, et **Catherine Van Nieuwenhoven** abordent le bien-être comme composante de la professionnalité lors de l'entrée dans la carrière d'enseignant. Il s'agit des deux années de formation initiale et leur accompagnement dans la première année d'exercice professionnel. Des entretiens semi-directifs permettent aux enseignants débutants ou « transitants » d'évaluer de manière rétroactive les événements importants de leur histoire au regard de leur niveau de bien-être. Les données

montrent les différents besoins de soutien en insertion professionnelle dont deux catégories particulièrement présentes : 1) le besoin personnel et psychologique et 2) le besoin de soutien lié à la socialisation organisationnelle. Les besoins ressentis sont nombreux et leur insatisfaction entraîne des répercussions négatives telles que l'insatisfaction professionnelle, le mal-être ou encore l'abandon de la profession. *A contrario*, la satisfaction des besoins constituerait un levier important d'insertion professionnelle. Le besoin de socialisation organisationnelle est présent dès l'entrée en formation et son soutien semble associé à une sensation de bien-être, reconnue comme moteur puissant d'insertion dans le métier. Pour augmenter les chances d'une socialisation organisationnelle réussie, et un bien-être renforcé, il conviendrait de sensibiliser d'abord, puis de former dans un deuxième temps l'ensemble des acteurs à leur rôle spécifique, qu'ils soient issus d'un établissement de formation ou d'accueil.

Chapitre 5 : **Cathal de Paor** pose un questionnement sur l'évaluation de la professionnalité, question qui revêt une importance particulière pour ce qui est de l'accompagnement à l'entrée dans la profession. Il examine le rôle que joue l'évaluation formative de la professionnalité émergente, s'appuyant sur un entretien de conseil mené par un conseiller pédagogique de circonscription (CPC) avec une enseignante débutante en première année d'exercice en France. Le cadre théorique s'articule autour de l'accompagnement comme lieu privilégié pour la construction de la professionnalité et le développement professionnel. Il traite en particulier certains indices de la professionnalité dont les savoirs enseignants et le savoir analyser de l'enseignante. Parmi les conditions réunies pour que l'évaluation constitue un levier du développement professionnel, le concept de reconnaissance est privilégié. Il conclut de cette analyse qu'il existe plus d'une façon d'évaluer la professionnalité, et que coupler accompagnement et évaluation formative est un support efficace au développement de la professionnalité. Enfin, il insiste sur l'importance d'une posture de reconnaissance de l'autre et l'abandon de l'intention de le guider vers quelque norme externe pour permettre le changement.

Chapitre 6 : **Jean-François Marcel et Dominique Broussal** proposent d'observer la professionnalité à partir d'une de ses composantes, assez rarement travaillée, celle de l'émancipation professionnelle.

Ils développent d'abord le contexte de leur travail, celui d'une recherche-intervention conduite en partenariat entre l'UMR EFTS et l'équipe éducative du collège Daniel Argote d'Orthez. Elle a pris la forme administrative d'un Lieu d'éducation Associé (LéA) et la première partie du texte présente ce contexte, le projet, son contenu, la démarche de recherche-intervention (RI) et son déroulement, en développant quelque peu une activité structurante de la RI : la mise en récit du changement. Dans le prolongement de ce contexte, la recherche est problématisée à partir de l'articulation instaurée entre professionnalité enseignante et émancipation professionnelle. Le cadre théorique, à partir des trois principaux modèles de l'évaluation (la mesure, la gestion et les valeurs), théorise l'évaluation de l'émancipation professionnelle. Elle est ensuite opérationnalisée dans un dispositif méthodologique intégré au sein de la recherche-intervention. La seconde partie du texte est consacrée aux résultats de l'évaluation de l'émancipation professionnelle et l'analyse empirique se déploie en

deux volets, l'un consacré à l'évaluation-gestion, l'autre à l'évaluation-valeurs. Une discussion conclusive synthétise l'émancipation professionnelle et engage un questionnement à propos de son évaluation, des difficultés qu'elle a à affronter et des perspectives qu'elle permet.

PARTIE 2 : LA COMPRÉHENSION DU PROCESSUS DE LA PROFESSIONNALISATION COMME AIDE À SON ÉVALUATION

Chapitre 7 : **Isabelle Vivegnis** vise à comprendre comment l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle contribue au développement de l'autonomie professionnelle de l'enseignant débutant au Québec. Par le biais d'entrevues semi-dirigées avec quatre dyades, l'autonomie est relatée à travers les propos de l'accompagnateur d'une part et du débutant d'autre part. L'accompagnement semble tendre vers le développement de l'autonomie lorsque le débutant est invité à explorer des possibles non encore envisagés jusque-là. Cela semble possible sous certaines conditions préalables permettant à l'accompagné de se sentir en confiance, dont l'apport de ressources ou de connaissances, mais aussi le support émotionnel et le retour réflexif, lesquels exigent temps et disponibilité. L'analyse amène Vivegnis à questionner les conditions de l'environnement favorables au développement professionnel. Les résultats font apparaître les variations posturales, lesquelles donnent le ton et orientent la dynamique de la relation. Il apparaît majeur, lorsqu'on accompagne dans une visée d'autonomisation de la personne, d'identifier la part de soi et la part de l'autre dans le processus de professionnalisation. Paradoxalement donc, pour être à même d'aller avec l'Autre, il serait bénéfique d'aller avec soi, c'est-à-dire d'entamer un travail sur soi avant de travailler pour l'Autre.

Chapitre 8 : Pour les auteurs de ce chapitre, **Pascalie Papadimitriou, Marc Blondeau, Agnès Deprit, Amandine Huet, Olivier Maes, Alexandra Paul, et Catherine Van Nieuwenhoven**, le stage est un moment charnière dans la construction d'une identité professionnelle et dans l'acquisition d'un savoir agir en contexte. C'est là où se jouent souvent une reconfiguration de l'identité professionnelle, l'acquisition et l'actualisation de nouvelles compétences. Leur réflexion, en tant que formateurs dans un master en sciences de l'éducation, porte sur leur dispositif d'accompagnement des stages et interroge le vécu des étudiants dans leurs parcours singuliers et celui des formateurs qui les accompagnent. Par le biais de deux *focus groups*, ils tentent de saisir des indices et en ce faisant, d'alimenter une réflexion relative aux liens entre l'expérience en situation et la professionnalité émergente, dans un processus dynamique de professionnalisation. Pour faciliter le repérage des indices qui établissent les degrés d'engagement dans l'activité, ils réalisent une catégorisation des actions servant d'indicateurs de mesure. Parler de professionnalité renvoie à un catalogue plus précis de gestes, de postures, d'interventions et de savoir-faire, un professionnel compétent ne se définissant toutefois pas par la maîtrise totale de l'ensemble.

Chapitre 9 : **Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler et Fabiola Scagnetti** proposent d'identifier les étapes de la formation qui permettent aux étudiants, engagés dans un parcours de professionnalisation au métier d'enseignant, de développer des

compétences adéquates pour travailler en équipe. Le travail en équipe est une compétence jugée de plus en plus importante puisqu'elle permet au sujet en formation d'entrer progressivement dans une communauté professionnelle à travers un processus de socialisation organisationnelle.

La capacité de collaborer avec ses collègues favorise la capacité de faire face efficacement aux problèmes complexes qui caractérisent l'école aujourd'hui et les événements radicaux inattendus qui peuvent survenir, par exemple l'exigence de réaliser une médiation didactique nouvelle, totalement numérique, comme nous l'avons vécue avec l'avènement de la pandémie de COVID-19. La recherche qui est présentée offre l'opportunité de réfléchir sur des stratégies de formation qui permettent non seulement de prendre conscience de sa propre action, mais aussi de l'évaluer et de la co-évaluer avec autrui : l'engagement des étudiants dans l'élaboration des indicateurs et des moyens d'évaluation de la professionnalité permet de comprendre quel genre de vision de l'enseignant professionnel a mûri tout au long du parcours de professionnalisation réalisé en alternance, entre l'école et l'université.

Chapitre 10 : Dans sa recherche, **Marcos Maldonado** s'intéresse aux problématiques de la construction et de l'évolution du répertoire didactique chez les novices de l'enseignement des langues ainsi qu'à la place occupée par les théories implicites dans ce processus. Il s'appuie sur un corpus composé de deux dispositifs de formation, récits projectifs et récits rétroprojectifs, utilisés à l'Université de Buenos Aires, en Argentine, pour identifier les types de savoirs qui constituent le répertoire didactique et pour obtenir des indices qui permettent de le définir et d'observer son fonctionnement lors de la planification de l'action. À partir de l'analyse discursive des verbalisations écrites des enseignants en formation en situation de stage, il tente de répondre à quatre questions qui nous offrent des pistes de réflexion pour la formation des enseignants : quels sont les savoirs et les sources qui composent le répertoire didactique des EF ? ; quelle est l'organisation cognitive du répertoire didactique et comment fonctionne-t-il dans la pensée de l'action ? ; quel est le rôle des savoirs implicites dans le processus de prise de décision ? et comment évoluent-ils dans la réflexivité collective et la confrontation dialectique de l'interaction verbale avec les formateurs-didacticiens ?

PARTIE 3 : L'IDENTIFICATION D'INDICATEURS DE LA PROFESSIONNALISATION

Chapitre 11 : C'est l'engagement professionnel des enseignants qui est objet d'analyse par **Georges Modeste Dabové-Foueko et Raquel Becerril-Ortega**, processus complexe qui dépend essentiellement de facteurs psychologiques, sociaux et existentiels auxquels s'ajoutent les dimensions liées au contexte organisationnel dans lequel ces derniers œuvrent. Le chapitre a pour objectif de repérer les indices d'engagement professionnel dans les pratiques pédagogiques de six enseignants de lycées afin de représenter les degrés auxquels ils s'impliquent et s'investissent dans l'activité en fonction de leurs parcours de formation antérieure et de leurs conceptions personnelles concernant l'intégration d'outils technologiques dans l'enseignement de la matière

cible. Pour ce faire, leur approche confronte des méthodologies issues de cadres théoriques différents avec, d'une part, des échelles de comportement pour mesurer l'engagement professionnel et, d'autre part, l'analyse de l'activité dans l'enseignement d'un cours de programmation de microprocesseurs. L'analyse met en évidence divers indices dans les comportements des enseignants qui permettent de faire une lecture de leurs degrés d'engagement sur les plans cognitif, social et affectif. Les résultats confortent l'hypothèse de départ selon laquelle l'engagement professionnel des enseignants approchés en relation aux parcours de formation initiale et aux conceptions personnelles conduit à l'émergence d'une professionnalité des enseignants. Celle-ci demande de repenser la formation des enseignants dans une approche de professionnalisation, mesure indispensable pour favoriser leur engagement dans l'activité.

Chapitre 12 : Le texte de **Sophie Vanmeerhaeghe** analyse la manière dont le stage en enseignement est vécu et la signification qu'elle peut prendre. La mise en évidence de normes et savoirs présents dans les discours de quatre triades d'acteurs (élèves, maîtres de stage et stagiaires) partageant une même expérience de stage permettent de relever quelques indices communs de professionnalisation du stagiaire. Dans les résultats, une place prépondérante est attribuée à la construction et au maintien de relations interpersonnelles plus sociales que professionnelles entre le stagiaire et la classe. Du côté des apprentissages et de manière plus secondaire, c'est l'éveil de l'intérêt du groupe par les savoirs à enseigner et l'attente de participation des élèves qui est commune aux trois acteurs. En fait, les normes et savoirs issus de l'analyse de leurs regards croisés diffèrent en fonction des acteurs, de leur perception du stage et des rôles que chacun s'attribue. Le système-stage ressortant du chapitre est fait d'interrelations humaines et, secondairement de circulations de savoirs. Le repérage des indices de la professionnalité s'inscrit donc dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des enjeux de relation et de savoirs, mais aussi des acteurs singuliers.

Chapitre 13 : Les auteurs du dernier chapitre de cette troisième partie, **Christophe Gremion, Veronika Bürgi, Roberto Gatti et Véronique Le Roy** s'appuient principalement sur les cinq domaines de professionnalisation (Paseka et al., 2010) mis en parallèle avec les indicateurs de compétences dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2009) à la recherche d'indicateurs de la professionnalisation comme première étape d'un projet de recherche en cours. Ces cinq domaines sont également colorés par les valeurs inhérentes aux trois types de professionnalisation – le premier renvoyant au professionnalisme demandé de la profession elle-même, le deuxième au professionnalisme adopté/adapté dans la formation, et le troisième portant sur un professionnalisme prescrit privilégiant l'efficacité du travail. Ce cadre théorique permet une analyse de la littérature spécialisée dans le domaine de la professionnalisation dans les trois sites de l'institution d'appartenance des auteurs en Suisse, un exercice autant plus important que les différentes cultures des trois sites de l'institution sont influencées par des travaux de langues différentes. La principale découverte est la relation de complexité (Morin, 2008), mais dans un deuxième temps, l'analyse offre une série d'indicateurs et composantes permettant d'évaluer le niveau de professionnalisation d'une personne. Ils font la conclusion que la professionnalisation s'observe

lorsque la personne est en mesure de relier dans ses propos plusieurs domaines et de les mobiliser dans « des occasions de problématisation et de dialogique ».

Enfin, en conclusion de cet ouvrage, **Richard Wittorski** fait une synthèse des propos tenus et aborde quelques prolongements qui lui semblent complémentaires. Son propos s'articule ainsi en deux temps : tout d'abord, il revient sur ce qui lui semble constituer les apports essentiels des textes qui composent l'ouvrage en indiquant comment ils répondent à la question posée initialement, à savoir : comment évaluer la professionnalité émergente ? Cette question renvoie elle-même à diverses interrogations telles que : quels critères et indicateurs peuvent être utilisés pour évaluer la professionnalisation ? Quelles méthodologies sont actuellement utilisées pour évaluer cette professionnalité ? Y a-t-il risque de conséquences indésirables à vouloir le faire ? Comment empêcher que l'attention soit mise sur le comportement attendu et observable ? Dans un second temps, il évoque quelques questions qui lui semblent en suspens et susceptibles de constituer des prolongements, par exemple : l'intention d'évaluation des professionnalités ne s'inscrit-elle pas au fond dans un débat à propos du « travail bien fait » teinté d'enjeux parfois conflictuels ? Les indices de la professionnalisation ne relèvent-ils que de la prise de conscience de ses pratiques par le sujet ? Comment prendre en compte les dimensions incorporées des apprentissages professionnels ? Finalement, l'évaluation des professionnalités ne relève-t-elle pas toujours d'un exercice imparfait du fait de la diversité des espaces-temps de la professionnalisation ?

Autant de questions que se posent les contributeurs qui soulignent l'importance de la question posée sur la page couverture – comment évaluer la professionnalité ? Autrement dit, comment mettre l'évaluation au service de la professionnalisation, et éviter un résultat non attendu ou malvenu : celui de la déprofessionnalisation.

Bibliographie

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans Ph. Perrenoud, M. Altet et C. Lessard (dir.), *Conflits de savoirs en formation* (p. 91-105). De Boeck Supérieur.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Editions.
- Gremion, C. (2021). La professionnalisation. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts clés de la formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. Éditions Loisirs et Pédagogie (p. 216-219).
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} éd., p. 241-244). De Boeck.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : Le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Éd. du Seuil.

- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples. Dans L. Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux* (p. 13-57). L'Harmattan.
- Paseka, A., Schratz, M. et Schritteser, I. (2010). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Dans M. Schratz, A. Paseka et I. Schritteser (dir.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (p. 8-45). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Pérez-Roux, T. et Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? Dans J. Y Robin et I. Vinatier (2011) (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (p. 279-306). L'Harmattan.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>
- Vinatier, I. et Thullier, J. (2011). Référentiel de compétences et construction de la professionnalité dans des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Dans J.Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (1^{re} éd., p. 257-277). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} éd., p. 233-236). De Boeck.

CHAPITRE 1

ENTRE PROFESSIONNALITÉ ET PHRONESIS : UN PARI PÉDAGOGIQUE

Adda Meharez Frey

« Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment cultiver la liberté par la contrainte ? Il faut que j'accoutume l'élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à faire bon usage de sa liberté. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme : l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre à connaître combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquiescer de quoi se rendre indépendant ». (Kant. Propos de pédagogie – 1855)

Ce passage, extrait des « Propos de pédagogie » (Kant, 1986) est assez significatif des aspects problématiques soulevés par la question de l'éducation et, à bien des égards, de la « professionnalisation ».

Cet ouvrage dont l'articulation globale repose sur cette question, à savoir « comment évaluer la professionnalité émergente ? » soulève évidemment, à la fois comme sous-jacents et comme implications, la difficulté de savoir ce qu'il faut entendre par « professionnalisation ».

La plupart des chapitres de cet ouvrage apportent un éclairage sur les différentes facettes de cette notion qui est aussi un objectif. La notion elle-même renferme une dimension dialectique puisqu'elle navigue entre le monde de la théorie et le monde de la pratique ; ce qui ne veut pas dire qu'il nous faudra en rester à cette dichotomie classique pour penser et juger les enjeux liés à la professionnalisation.

Je souhaite donc apporter une contribution à cette problématique, pas tant comme professionnel, mais comme professeur de philosophie. L'acte d'enseigner

suppose en effet cette double compétence : transmettre d'un côté et apprendre à transmettre de l'autre. Cela implique de se demander continuellement si, l'objet du cours, ce qui est à transmettre, est bien reçu, c'est-à-dire conformément à certaines attentes du professeur ou du formateur. Cela implique aussi de pouvoir, dans un second mouvement, de juger, avec toute la difficulté d'asseoir des critères adéquats et légitimes, de la qualité de ce qui a été reçu.

C'est cette même dialectique et ces enjeux qui sont à l'œuvre dans le processus de professionnalisation et c'est pour cette raison que je souhaite situer ma contribution dans l'horizon des questions soulevées dans l'introduction de l'ouvrage.

1. Approche d'une définition

Notre expérience la plus quotidienne nous met en présence de situations où les termes de professionnel, professionnalisation viennent « sur le tapis » et cela, quels que soient les domaines et quels que soient notre profession et notre statut social. Dès lors, que faut-il entendre par ces termes ?

Le préfixe « pro » indique déjà le fait d'être devant ou au-devant, ce qui suppose une hiérarchie ou tout au moins un ordre dans lequel peuvent s'inscrire différents niveaux de compétence, le professionnel étant celui qui serait au sommet de cette pyramide de la compétence ; celui passé maître dans l'art d'exercer son activité. C'est en ce sens que nous pouvons parler de professionnalisme ou d'un professionnel. C'est celui qui maîtrise ou a une maîtrise de son activité et c'est à cette condition qu'il peut prétendre enseigner.

Or c'est sans doute ici qu'une première difficulté apparaît.

Peut-on enseigner l'art d'être professionnel ? Est-ce un don ou le résultat d'une certaine pratique ?

La première perspective, celle d'une compétence innée, semble difficile à soutenir. Ce qui nous distingue sur bien des points du règne animal, c'est que l'homme, « l'animal raisonnable » comme le définit Aristote, est le seul être à pouvoir déployer des stratégies d'apprentissage parce qu'il est doué de raison, de « logos ». Les éthologues ont certes mis en avant des mécanismes, parfois complexes et pertinents, chez les animaux laissant penser qu'il existe une forme d'apprentissage, des processus de transmission des connaissances. Mais force est de constater que, même chez les espèces les plus évoluées (on cite souvent les singes bonobos), on n'a pas encore trouvé de professionnel.

Dès lors, et en reprenant une formule célèbre, quoique modifiée pour la circonstance, on ne naît pas professionnel mais on le devient. Mais comment le devient-on ? Et selon quels critères et modalités d'apprentissage ?

La deuxième perspective relève de la pratique, c'est-à-dire d'une compétence qui s'acquiert au fur et à mesure d'un apprentissage progressif. Cette pratique suppose un instructeur, un enseignant, qui a en sa possession un certain nombre de « recettes » et dont la tâche consisterait à montrer comment l'élève doit les acquérir et en user pour s'acheminer vers ce statut de « professionnel ». La notion de pédagogie, en son sens le plus général et global, est bien l'art de transmettre en accompagnant,

quelles que soient les disciplines et le niveau auquel elles se situent. La pédagogie vise l'autonomie et ainsi le professionnel serait celui qui a acquis une certaine autonomie pour œuvrer de lui-même tout en continuant, de lui-même, à accroître et peaufiner la maîtrise de son art. C'est dans la manifestation de cette dernière aptitude que se manifeste l'essence même du professionnel qui, du coup, révèle d'autres difficultés et sources de réflexion.

Être professionnel, c'est en effet être devenu capable de déployer une forme d'intelligence pratique c'est-à-dire une sorte d'aisance pour faire face à des situations nouvelles. Quels que soient les domaines, le professionnel est celui qui dispose des ressorts pour répondre aux exigences d'un présent qui n'a pas été envisagé eu égard à toutes les heures passées en formation et stages divers. Non pas que lesdites formations soient éloignées ou déconnectées de la réalité du terrain, comme on aime à le souligner parfois, mais parce qu'encore une fois, les exigences et les difficultés du présent ne peuvent se résoudre par une sorte de mécanique rodée qui s'appliquerait et se plaquerait en toute circonstance pour résoudre le problème, ou un problème en question.

Autrement dit, il ne s'agit, en la matière, aucunement de faire appel à des recettes toutes faites, dont on pourrait se dire que les suivre de la manière la plus fidèle qui soit, assurerait un résultat parfait. C'est pourtant l'idéal de tout enseignement, ou de toute formation, dont l'objectif est de proposer un parcours qui puisse permettre de réaliser une œuvre, un travail, un projet dont l'efficacité serait garantie par la fidélité à certaines attentes et certaines normes. Mais cette question de la norme est elle-même problématique parce qu'elle inscrit le professionnel dans un cadre dont les attendus sont écrits et dictés à l'avance alors que la nature même du professionnel réside dans cette autonomie que nous évoquions. Sans insister pour le moment sur ce paradoxe, retenons que le professionnel ne peut donc se contenter d'appliquer, fidèlement, oserions-nous dire stérilement, certaines recettes.

2. La professionnalité comme intelligence pratique

C'est en ce sens-là que le professionnel fait montre d'intelligence pratique, avec la définition même du mot « intelligence » telle que la définit le philosophe Bergson (1859-1941).

Dans plusieurs de ses ouvrages, en effet, Bergson développe cette notion d'intelligence qu'il définit précisément « comme l'attention que l'esprit porte à la matière ». Plus précisément, Bergson dit les choses ainsi :

« Qu'est-ce que l'intelligence ? La manière humaine de penser. Elle nous a été donnée, comme l'instinct à l'abeille, pour diriger notre conduite. La nature nous ayant destinés à utiliser et à maîtriser la matière, l'intelligence n'évolue avec facilité que dans l'espace et ne se sent à son aise que dans l'inorganisé. Originellement, elle tend à la fabrication : elle se manifeste par une activité qui prélude à l'art mécanique et par un langage qui annonce la science – tout le reste de la mentalité primitive étant croyance et tradition (...)

De ce côté, l'intelligence finirait, en principe, par toucher un absolu. Elle serait alors complètement elle-même. Vague au début, parce qu'elle n'était qu'un pressentiment de la matière, elle se dessine d'autant plus nettement elle-même qu'elle connaît la matière plus précisément. Mais, précise ou vague, elle est l'attention que l'esprit prête à la matière. » (Bergson, 1923, p. 19-20).

Pour mesurer quelques aspects importants qui découlent de cette définition, qui clôt ce long passage, et voir en quoi il nous est utile d'y faire droit dans notre propos, il nous faut la replacer dans l'horizon général de la philosophie de Bergson lorsqu'elle se propose d'interroger le statut général de la Vie, qu'on peut entendre et définir comme élan général qui anime et meut chaque être pour exister et demeurer ce qu'il est. L'originalité de Bergson est de se démarquer d'un certain nombre de conceptions fixistes ou darwinistes pour laisser place à une conception plus ouverte, dans la mesure où elle associe instinct et création, notion associée aussi à celle « d'intuition ».

La Vie avance, si on peut employer ce terme en son sens le plus strict, parce qu'elle est mue par ces deux ressorts que sont l'intelligence et l'instinct. Vivre c'est déployer une sorte d'inventivité créatrice pour répondre aux exigences de notre nature, qu'elle soit biologique ou sociale. Autrement dit l'intelligence est la faculté tournée vers la matière, le réel puisqu'il s'agit d'œuvrer, d'agir sur lui pour parvenir à certaines fins. Mais le réel ne se donne pas d'emblée dans une sorte de transparence absolue qui indiquerait immédiatement la marche à suivre pour organiser l'action qui nous fera « avancer » vers des fins envisagées et choisies.

L'intelligence est donc « une attention portée à la matière » et « pratique », comme nous le disons plus haut, parce que sa tâche consiste à trouver les moyens de dépasser une situation donnée qui, bien souvent est problématique car nouvelle et inattendue.

Si j'ai pris le parti de ce détour par un aspect important d'une thèse de Bergson et dont je ne prétends pas faire le tour, c'est pour en retenir une leçon quant à l'éclairage qu'elle peut apporter sur ces notions de « professionnel » et de « professionnalité ».

Le professionnel est certes celui qui a acquis une sorte de savoir pratique et encore faudra-t-il, un peu plus loin, montrer que c'est peut-être un « savoir » tout relatif. Mais le professionnel est surtout celui capable de déployer des trésors d'inventivité pour « s'en tirer » et s'en sortir ».

Il n'est évidemment pas le fugitif ou le fuyard qui chercherait à se désengager de certaines accusations ou poursuites, bien qu'il puisse y avoir des professionnels dans l'art de la fuite ; il est surtout l'homme, ou la femme, capable d'apporter une solution, là où précisément, aucune solution n'était donnée ou même envisagée.

Dans nos expériences les plus diverses et dans des domaines très variés, nous avons tous eu, à une occasion ou une autre, besoin d'un homme compétent, d'un « homme ou d'une femme de l'art » capable d'apporter une solution dont on savait qu'elle ne se trouvait pas dans un quelconque manuel de bricolage ou de pédagogie. Le professionnel peut se définir comme cet homme capable de proposer son

intelligence pratique au service d'un problème ou d'une cause inattendue. Il sait, par une sorte d'alchimie heureuse entre expérience et connaissances acquises, fabriquer un élixir qui permettra d'atteindre la fin souhaitée, le résultat attendu.

Il y a chez le professionnel, tel que je souhaite le définir ici, une forme de magie (d'alchimie) qui se met en œuvre et qui pourtant ne doit pas être confondue avec de la sorcellerie ou des tours de passe-passe. La magie c'est précisément ce que Bergson, invoqué plus haut, définit comme la marque même de cette intelligence au service de la matière, de cette propension à, plus que trouver, inventer des ressorts pour progresser dans la résolution de certaines difficultés et s'acheminer vers des réponses toujours plus adaptées aux exigences du présent et du réel dans lequel nous baignons, parce qu'il constitue l'étoffe même qui nous porte et nous nourrit comme êtres de chair et de sang, comme êtres spirituels ayant des attentes, des exigences d'efficacité. C'est encore une fois pour cette raison que je considère les analyses de Bergson, dont je n'ai donné que quelques aspects, très éclairantes et productives pour la réflexion qui nous importe ici. Et si je peux me permettre cette précision, ce n'est pas sans raison, ou par pur contexte historique, que Bergson s'est éloigné des thèses de Darwin (1809-1882) concernant les notions d'évolution et de sélection entre les espèces.

S'éloigner ne veut pas dire les rejeter ou les considérer comme inopérantes. C'est ajuster ces idées pour les faire coïncider au plus proche de ce qui est à penser ou se pense. Pour dire les choses simplement, là où Darwin organise sa thèse sur des postulats mettant en œuvre de la répétition dans les lois qui organisent « l'évolution des espèces », Bergson propose d'introduire les notions « d'évolution créatrice ». De même que la Vie trouve son chemin en créant de nouvelles réponses adaptées aux circonstances et contraintes matérielles et biologiques, de même le professionnel crée, innove, invente pour apporter une solution au problème technique, scientifique, peut-être moral, qui s'offre à lui.

En un autre passage célèbre Bergson précise cette distinction entre intelligence et instinct :

« Ainsi, à ne considérer que les cas limites où l'on assiste au triomphe complet de l'intelligence et de l'instinct, on trouve entre eux une différence essentielle : l'instinct achevé est une faculté d'utiliser et même de construire des instruments organisés ; l'intelligence achevée est la faculté de fabriquer et d'employer des instruments inorganisés.

Les avantages et les inconvénients de ces deux modes d'activité sautent aux yeux. L'instinct trouve à sa portée l'instrument approprié : cet instrument, qui se fabrique et se répare lui-même, qui présente, comme toutes les œuvres de la nature, une complexité de détail infinie et une simplicité de fonctionnement merveilleuse, fait tout de suite, au moment voulu, sans difficulté, avec une perfection souvent admirable, ce qu'il est appelé à faire. En revanche, il conserve une structure à peu près invariable, puisque sa modification ne va pas sans une modification de l'espèce. L'instinct est donc nécessairement spécialisé, n'étant que l'utilisation, pour un objet déterminé, d'un instrument déterminé. Au contraire, l'instrument fabriqué intelligemment est un instrument imparfait. Il ne s'obtient qu'au prix d'un effort. Il est presque toujours d'un maniement

pénible. Mais, comme il est fait d'une matière inorganisée, il peut prendre une forme quelconque, servir à n'importe quel usage, tirer l'être vivant de toute difficulté nouvelle qui surgit et lui conférer un nombre illimité de pouvoirs. Inférieur à l'instrument naturel pour la satisfaction des besoins immédiats, il a d'autant plus d'avantages sur celui-ci que le besoin est moins pressant. Surtout, il réagit sur la nature de l'être qui l'a fabriqué, car, en l'appelant à exercer une nouvelle fonction, il lui confère, pour ainsi dire, une organisation plus riche, étant un organe artificiel qui prolonge l'organisme naturel. Pour chaque besoin qu'il satisfait, il crée un besoin nouveau, et ainsi, au lieu de fermer, comme l'instinct, le cercle d'action où l'animal va se mouvoir automatiquement, il ouvre à cette activité un champ indéfini où il la pousse de plus en plus loin et la fait de plus en plus libre. Mais cet avantage de l'intelligence sur l'instinct n'apparaît que tard, et lorsque l'intelligence, ayant porté la fabrication à son degré supérieur de puissance, fabrique déjà des machines à fabriquer. Au début, les avantages et les inconvénients de l'instrument fabriqué et de l'instrument naturel se balancent si bien qu'il est difficile de dire lequel des deux assurera à l'être vivant un plus grand empire sur la nature. » (Bergson, 1959, p. 99)

C'est en ce sens-là que le professionnel se montre comme alchimiste, magicien, génie. Il lui revient de s'attaquer à certaines aspérités du réel qui nous empêchent d'avancer et dont lui seul est capable de déjouer ce qui nous est incompréhensible, à nous novices, pour progresser dans nos choix, nos exigences.

C'est dans ces circonstances que nous disons d'un artisan, d'un homme de confiance, d'un inconnu, venu au secours d'une défaillance pour laquelle nous n'avions pas de réponse, que c'est un professionnel ou qu'il a agi comme un professionnel. Il est amusant et étrange d'ailleurs que nous disions « comme » un professionnel. Cela sous-entend que LE professionnel est, soit une vue de l'esprit, soit un être sorti d'un imaginaire abstrait et inexistant. Or cet homme existe bel et bien et le « comme » signifie au contraire que le professionnel est celui qui saura répondre à certaines attentes. C'est l'homme de la situation et de l'action puisque sa compétence se révèle dans sa capacité à plier le réel pour le rendre utilisable. C'est pour cette raison encore une fois que les analyses de Bergson sont significatives à bien des égards car elles montrent bien, en particulier par la distinction entre intelligence et instinct, que l'intelligence est pratique et qu'elle est capable de rebondir face à l'imprévisible, « l'inorganisé » pour reprendre le terme de Bergson.

Toutes ces réflexions m'amènent à considérer que le professionnel ou que les enjeux de la professionnalisation, dont je pense qu'elle est toujours « émergente », et je dirai pourquoi, est davantage une manière d'être, plus que le résultat palpable et mesurable d'un certain nombre de pratiques aussi diverses et riches qu'elles soient.

Partant de là, il est possible de comprendre et mieux mesurer pourquoi enseigner l'art d'être professionnel est difficile, peut-être impossible. Nous le disions plus haut, il existe en effet différents parcours, cursus, formations professionnalisantes, mais elles relèvent là davantage de la professionnalisation certificative ou qualifiante. Il est vrai qu'au sortir d'un stage, ou d'une formation, dont on attend qu'elle nous fasse gagner en compétence, en précision, qu'elle nous aide à nous spécialiser (c'est-

à-dire avoir une connaissance plus aiguë dans le domaine pour lequel nous nous formons). Mais l'expérience montre que cela ne suffit pas pour être immédiatement un professionnel et qu'on ne sort pas ainsi doué de cette qualité comme si on la sortait d'une sorte de boîte de Pandore.

C'est donc là une véritable difficulté car on peut enseigner, quels que soient les domaines, un savoir-faire, mais le professionnel, à l'aune de ce que nous avançons précédemment, n'est paradoxalement pas celui qui a accumulé un savoir-faire, mais plutôt un savoir-être. Ces deux modalités ne s'excluent évidemment pas et nous pourrions préciser en disant que le savoir-faire est une condition nécessaire, mais qu'elle n'est pas une condition suffisante. C'est qu'en effet il y a une différence entre les savoir-faire, les savoir-être, et les savoir-y-faire.

3. Entre expérience et magie : l'art du professionnel

Le professionnel, armé d'un savoir-faire, sait y faire. Quand nous disons dans le langage courant de quelqu'un qu'il sait y faire, nous entendons par là qu'il a cette intelligence pratique pour démêler un problème, résoudre un conflit. Il sait y faire parce qu'il y a chez lui cette capacité à transmuter son savoir-faire en une disposition pour appréhender le réel et le façonner un peu à la manière dont on apprivoise un animal pour le rendre docile pour qu'il nous aide et nous accompagne. En matière de cuisine, en matière de sport et dans toutes les activités il y a une manière de faire qui fait écho à ce savoir y faire. Et, si nous nous retournons quelques instants sur des expériences passées dans lesquelles nous voulions mener à bien un bricolage, réussir ou tenter de réussir, cette pâte à pain qui doit « lever comme il faut » pour offrir un pain appétissant qui nourrira les papilles du matin, alors nous réalisons que, si le résultat n'est pas à la hauteur de nos attentes malgré toutes les techniques déployées et autres instruments qui en faciliteraient la tâche, c'est que nous n'avons pas su y faire. Les anciens, parents, grands-parents, nous surprennent parfois par cette sorte de sagesse silencieuse qui n'existe dans aucun livre et qui pourtant, au détour de quelques contraintes ou difficultés du quotidien, se révèle être la plus belle preuve de ce savoir-y-faire, mélange d'expérience, de patience et d'ouverture à la Vie.

Partant de là on voit encore une fois qu'il n'y a pas de recette pour être professionnel. Nous n'en resterons pas à cette constatation d'une forme d'impuissance, mais je voudrais, au préalable, insister encore sur cette difficulté de « produire » du professionnel et cerner davantage les paradoxes liés à cette notion de professionnalité. Et c'est dans cet horizon qu'il nous sera permis d'essayer de dépasser cette opposition classique et sans doute simpliste entre le théorique et le pratique.

Si nous actons cette thèse que le professionnel est celui qui est capable de sortir d'un certain nombre de cadres pour cheminer seul et trouver en lui les réponses aux problèmes, alors force est de constater qu'il y a un paradoxe, peut-être même une forme d'aporie, entre les formations et la finalité qu'elles proposent, à savoir la professionnalisation.

Enseigner suppose toujours une forme de hiérarchie dans laquelle celui qui enseigne, qu'il soit artisan, agent de contrôle, professeur (j'y reviendrai), col blanc ou col bleu, pour reprendre une ancienne distinction, est toujours dans une sorte de « supériorité » par rapport à l'élève. Et justement, cette sorte de verticalité soulève une difficulté : comment transmettre des compétences, des savoir-faire, et développer en même temps cette liberté, qui devra être à l'œuvre chez le futur professionnel ? Liberté, qui en sera la marque même de fabrique si on peut dire les choses ainsi.

Autrement dit, comment concilier les contraintes liées aux connaissances à acquérir et cultiver, dans un même mouvement, l'autonomie de l'élève ou du stagiaire ? C'est cette difficulté qui est exprimée dans les quelques lignes de Kant qui ouvrent notre propos. Faire admettre la légitimité d'une certaine forme de contrainte tout en créant l'espace pour que la liberté et l'autonomie puissent se déployer. Autonomie qui fera toute la différence entre le professionnel qui a reçu une simple certification et le professionnel qui sera l'homme qui sait y faire.

C'est là une véritable difficulté pour quiconque fait, ou a fait l'expérience, de l'enseignement. Et c'est sans doute une sorte de loi qui peut se vérifier dans bien des domaines et à des échelles diverses, que c'est en apprenant des figures imposées qu'on se prépare à faire des figures libres. Sans être un spécialiste de la danse ou de toute autre activité qui nécessite de la souplesse du corps, on sait que tout danseur et tout sportif, reconnu comme tel, en est passé par des heures, peut-être laborieuses au début, pour en arriver à cette sorte d'aisance. Aisance d'autant plus remarquable, qu'outre le fait qu'elle puisse ravir nos sens par des prouesses esthétiques, elle semble le résultat d'une sorte d'attitude naturelle qui nous donne l'impression que cela va de soi, sans effort.

Nous pourrions généraliser ce raisonnement à un grand nombre d'activités humaines et soutenir ainsi que cette notion de professionnel, ou cette dimension de professionnalité, met en œuvre, certes des connaissances, mais surtout, ce que j'appellerais volontiers une sorte de didactique de la *phronesis*.

4. Vers une pédagogie de la *phronesis*

Ce concept de *phronesis*, souvent traduit par « prudence », est un classique du vocabulaire de la philosophie d'Aristote (324-382 av. J.-C.) que l'on trouve évoqué dans un certain nombre de textes, mais dont la définition précise se trouve dans *l'Éthique à Nicomaque* (Aristoteles, 1994).

Il ne s'agit pas ici de retracer toutes les richesses qu'en propose Aristote, mais d'en retenir un aspect essentiel, à savoir qu'elle est une disposition tournée vers les choses singulières et changeantes et dont le critère est l'action juste. L'artisan, le savant, le législateur, l'homme politique, tous, doivent viser cette *phronesis* qui n'est donc pas le résultat d'un savoir théorique, ni un livre de consignes à appliquer. Elle est une disposition qui doit permettre à l'homme ou la femme de savoir y faire et non pas de faire montre simplement d'un savoir-faire. Pour préciser cette idée, ou plutôt ce concept, il faut le considérer comme étant une manière de penser la Nature et le réel en général.

Il y a chez Aristote une distinction entre le monde lunaire et le monde sublunaire. Ou, pour dire les choses simplement, le monde des choses qui sont soumises au changement et celui des choses qui demeurent immuables. Le domaine que doit affronter l'homme doué de *phronesis* est le monde des choses changeantes, le monde sublunaire. Et puisque les choses changent, ce que nous appelons aussi les aléas, les circonstances, les contingences de l'existence alors il faut être capable, être disposé à prendre les bonnes décisions en fonction des circonstances dont la nature même est de n'être jamais prévisibles. C'est en cela que la vertu principale du professionnel, si nous voulons rester sur une terminologie aristotélicienne, est la *phronesis*.

C'est dans cette ligne d'horizon que je voulais parler volontiers d'une pédagogie de la *phronesis* puisque nous ne sortons pas directement un professionnel prêt à l'emploi, comme on sortirait un gâteau de son moule, pour le savourer et s'en régaler immédiatement.

De même, nous avons vu pourquoi il y a une contradiction, on pourrait dire ontologique, entre l'exigence de formation et la nécessité, dans l'élan même de cette formation, de cultiver l'autonomie du futur professionnel. Cette autonomie, non pas comme gage d'une simple indépendance par rapport aux choses apprises et acquises, mais comme distance par rapport au réel qui s'offre et se heurte à nous qui sommes tous, suivant les circonstances, « élèves », « professeurs » et « formateurs ».

Cette pédagogie serait donc axée sur le développement du jugement qui, parce qu'il est jugement, c'est-à-dire capacité à discerner, mesurer, sera forcément le fondement de toutes les actions que nous aurions à mener. Et du coup, la distinction classique que je mentionnais au début de mon propos, entre théorie et pratique, perdrait une part de sa pertinence et peut-être même de sa légitimité, si nous actons le fait que toute formation et toute l'École (comme institution et lieu de savoir) doivent viser la culture de ce jugement autonome plus que l'acquisition de savoirs solidifiés et stratifiés. C'est dans cette positivité pédagogique, me semble-t-il, qu'il faut comprendre le développement et les promesses de toutes les pédagogies et évaluations dialogiques, dont la force est de réinstaurer une forme de pluralité de sens et d'interprétations qui ne peuvent que concourir à rendre effective cette pédagogie de la *phronesis*.

Ces différentes réflexions, me font mesurer que, de ce qui m'apparaissait comme un simple titre, « évaluer les professionnalités émergentes » j'ai découvert combien ce concept a été pensé dans divers horizons et surtout combien il m'apparaît maintenant clairement un concept opératoire. Je disais m'inscrire, à l'aube de mon propos, comme professeur et non comme professionnel. Mais à me relire, je crois qu'il y a chez tout professeur dont la vocation, c'est-à-dire une disposition d'esprit tournée vers l'universel, à partir de ces êtres singuliers que sont les élèves, quelque chose du professionnel. Il lui revient, comme nous le disions du professionnel de tirailler, bricoler avec le réel, pour faire avancer ses élèves. Non pour les contraindre ou les plier à de simples injonctions économique-sociales, mais pour réveiller, éveiller en eux le citoyen capable d'autonomie et d'humanité. C'est en sens-là que c'est une professionnalité toujours émergente, car toujours en construction, toujours dans un dialogue continu, entre ce qu'on apprend et la manière dont on apprend à juger ce qu'on aura appris.

Ce numéro consacré à la professionnalité émergente, et dont je remercie Christophe Gremion et Cathal de Paor de m'y avoir laissé un espace de partage et de réflexion, est un bel écho à ce mot de Montaigne (1533-1592) dont chaque professeur, chaque citoyen peut se nourrir, et qui dit en substance, qu'il vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine¹ (Montaigne, 2009).

Bibliographie

- Aristoteles. (1994). *Ethique à Nicomaque : Nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot*. Vrin.
- Bergson, H. (1923). *La pensée et le mouvement* (79^e éd.). Presses universitaires de France.
- Bergson, H. (1959). *L'évolution créatrice* (86^e éd.). Presses universitaires de France.
- Kant, I. (1986). *Les derniers écrits, propos de pédagogie*. Gallimard.
- Montaigne, M. de. (2009). *Les essais* (Éd. complète). Gallimard.

¹ Montaigne en fait écrit à une (charmante) dame et s'interroge sur ce que devrait être un pédagogue. Il en vient à dire, parlant de ce pédagogue « ayant envie de faire de lui (l'élève) un homme habile plus qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soucieux de lui choisir un guide qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine » (p. 183, 184).

PARTIE 1

LES MOYENS D'ÉVALUATION DE LA PROFESSIONNALITÉ

SOMMAIRE

Chapitre 2. Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation 29
Alban Roblez

Chapitre 3. Observation d'une équipe interprofessionnelle pour documenter le parcours de développement de la compétence de collaboration interprofessionnelle 47
Nicolas Fernandez, Nicolas Gulino

Chapitre 4. Accompagner la transition professionnelle d'adultes en reprise d'études. Quelles continuités entre formation initiale et accompagnement des débuts professionnels ? 67
Amandine Huet, Marc Labeeu, Alexandra Paul, Catherine Van Nieuwenhoven

Chapitre 5. Évaluation formative de la professionnalité émergente dans l'accompagnement dans la profession 93
Cathal de Paor

Chapitre 6. Évaluer l'émancipation professionnelle des enseignants 107
Jean-François Marcel, Dominique Broussal

CHAPITRE 2

EXPLIQUER, COMPRENDRE, INTERPRÉTER : CE QU'IL Y A D'HERMÉNEUTIQUE DANS L'ÉVALUATION

Alban Roblez

Dans le présent chapitre, je tenterai d'exposer ce qu'il y a théoriquement d'herméneutique dans les évaluations, celles vécues, vivaces, par les sujets concernés. Mes travaux actuels¹ portent sur une approche philosophique des expériences vécues d'évaluation. L'évaluation est considérée comme un phénomène situé (Mottier Lopez et Figari, 2012), approprié et donnant des formes : les siennes propres, qui recevront leur dénomination selon l'ancrage scientifique et les cultures professionnelles (par exemple) ; et celles des sujets : évaluateurs, évalué·e·s, correspondant·e·s, lecteurs de résultats, *etc.* Quelles formes habiteraient-ils ? L'hypothèse est qu'il pourrait s'agir parmi plusieurs d'une forme identitaire, réflexive et sociale, facilitatrice d'une professionnalité. Elle serait agencée par ce qu'il y a de dynamique dans la découverte de soi dans la situation qu'engage réflexivement toute évaluation. Ici serait identifié le moment herméneutique, occulté dans la pratique-même de l'évaluation, et restant « là », constitutif du vécu des sujets. Aborder les choses ainsi revient à se focaliser sur ce qu'on appelle en phénoménologie le « vécu de conscience » (Husserl, 1950, 1976 et 2014), participant à l'effort de déceler les essences d'un phénomène par un acte réflexif : de s'intéresser au sujet individuel et singulier. En partant du principe phénoménologique fondateur que le sujet et le monde sont en relation et viennent s'inter-signifier (Husserl, *Op. Cite.* ; Merleau-Ponty, 1945), la conscience du sujet est toujours *conscience-de* quelque chose. L'attitude herméneutique présentée ici est le déplacement du regard réflexif sur les enjeux identitaires que

1 Dans le cadre d'une thèse dans les sciences de l'éducation et de la formation (Roblez, *Faire l'expérience de l'évaluation : Essai de micro-phénoménologie pratique de l'évaluation en milieu de la formation professionnelle* (titre temporaire), à soutenir).

forme l'évaluation, en acte. Le ménage évaluation/philosophie n'est pas nouveau², et poursuit en outre les fins d'une philosophie de l'éducation (Morandi, 2003) en vue d'une éducation continue, tout au long de la vie. Dans une première partie, il s'agira d'en dire plus sur le rapprochement entre philosophie et évaluation, afin de présenter mes ancrages épistémologiques et une historicité de ce travail dans une deuxième et troisième partie. Dans la dernière partie, après avoir déterminé pour ce chapitre l'herméneutique en soi, je proposerai les éléments mobilisables d'une attitude herméneutique comme une des voies à l'évaluation de la professionnalité émergente.

1. « L'évaluation, c'est une philosophie... »

« L'évaluation, c'est une philosophie et en même temps une éthique. » Je souhaite commencer ce chapitre par ces mots de Jacques Genoud prononcés lors du colloque du gEvaPP de février 2020, origine de nos présentes discussions. Ces mots, avec ceux de Marc-Henry Soulet permettent l'investigation d'une interrogation : plus qu'une approche philosophique de l'évaluation, cette dernière serait elle-même philosophie... ? Les évaluations portent dans leurs structures, leurs façons de se faire, tout un mélange de regards sur différents mondes (la formation d'adultes, une position sur la « qualité », l'usage du langage des chiffres, les institutions, et tant d'autres) sinon de positions, caractéristiques d'une certaine vérité gouvernante de sa raison d'être puis de sa raison d'usage (Hadji, 1995, p. 71). Pris sous cet angle, que révèlent par exemple les noms de « modèles » (Vial, 2012), des « fonctions » (de Ketele, 2010) ou de « paradigmes » (de Ketele, 2019) d'évaluation ? Formant monde, chaque avatar comprend sa propre explication de ce qu'est le monde, *ce monde-là* – la note bonne, juste, correcte de la docimologie ; la compétence attestée, observable, ajustée au contexte de la certification professionnelle (par exemple) – et de ce qu'il y a d'intéressant *a priori* à aller chercher, ou récupérer, ou interpréter. Par conséquent, elle a des valeurs instituant de sa constitution, des lectures pré-textuelles des objets d'évaluation et vient faire réagir, penser, adopter des postures, à mi-chemin entre scène d'improvisation – c'est la vie, la réalité toujours en partie énigmatique – et texte calibré à interpréter. Mais, au fond, n'y a-t-il pas toujours interprétation(s), puisqu'il y a toujours un humain (au moins) derrière tout ça ? Si l'évaluation est une philosophie, alors elle n'a de cesse de questionner, tout en portant des messages, des interpellations, des résonances de vérités possibles comme autant d'auteur-e-s, d'histoires des pensées, de savoirs-se-faisant et disparaissant. Elle ne cesse de dialoguer avec les sujets qui y philosophent. Elle réclame elle-même sa propre interprétation à chaque fois, puisque ce qui se vivra ici, à ce moment-là, n'est pas totalement anticipable, ni contrôlable intégralement. Il y a tous ces Autres ; toutes ces autres philosophies ; toutes ces autres façons de voir le monde et de s'y situer. Peut-être est-ce pour cela aussi qu'il n'y a aujourd'hui pas une seule façon d'expliquer et de chercher

2 Ni la présence du mot herméneutique dans les recherches en évaluation : par exemple Jean-Marie de Ketele l'emploie pour qualifier une « démarche » (2006 et 2010) d'évaluation soulignant l'importance « d'établir un ensemble d'indices pertinents [...] et leur donner du sens » (2006, p. 115).

en évaluation³ ? Qu'il n'y a pas d'école venue supplanter les autres, ou un ouvrage savant et total venant rayer les précédents de leur hypothétique caducité.

Car malgré tout l'évaluation comporte bien un pan positiviste, puisqu'elle se veut expliquer par une raison instrumentale quelque chose et se valoir totale par un principe de preuves à montrer et à utiliser. L'exemple le plus démonstratif étant la note : un nombre ou chiffre pour

1. une production-résultat, mais en amont,
2. une préparation, quelle qu'elle soit,
3. une production-en-cours ou se-faisant en situation,
4. l'usage de connaissances et de compétences par sujet évalué,
5. l'usage de matériaux de production,
6. un temps rythmant la situation et ses sujets,
7. un espace spécifique circonscrivant la situation pour,
8. la démonstration de compétences évaluatives du sujet évaluant, aux yeux
 - du sujet évalué,
 - de ses parents ou d'un autre public,
 - de l'intéressé-e.

Il y aurait dans l'évaluation quelque chose de positiviste patenté. Peut-être est-ce pour cela aussi que beaucoup de recherches portent sur les formes de l'évaluation et ses techniques, leurs subtilités et développements technologiques et pratiques : la forme configure (Figari, 2012), elle vient donner une enseigne, un visage, des limites, un but. Et selon celle-ci, force est de constater que le débat de véracité a plus ou moins de place.

Ainsi doit-elle engager le bien, un bien mu par des intentions évaluatives porteuses et protectrices des dignités, des intégrités des individus mêlés à elle : « c'est une éthique », qui n'est pas sans rappeler ce qu'Hadji souligne (2012 ; 2021). C'est bien au sujet aux manettes, la personne responsable de l'évaluation, que de s'intéresser à cela : si elle a le pouvoir de la concevoir, au nom de quoi et vers quelles visées la conçoit-elle, ou choisit-elle *telle* manière de faire ? Si elle ne l'a pas, mais se trouve être son pilote : comment va-t-elle s'y prendre ? Est-elle d'accord avec sa philosophie intrinsèque ? Et ses effets, sur soi, sur l'autre, dans l'environnement ? Ces dernières interrogations se retrouvent par exemple en France, dans la formation professionnelle qualifiante d'Animateur social⁴, où des sujets se doivent d'incarner une attitude évaluative basée sur un protocole conçu en amont par des agents d'une

3 Pour citer par exemple des articles de Pelletier et Morin de 1971 aux débats des épistémologies en évaluation (Demailly ; Allal ; de Ketele ; Figari, 2012) à leurs « paradigmes » (de Ketele, 2019) toujours d'actualité.

4 Mon terrain de recherche dans le cadre de la thèse susmentionnée. Il y a 3 grands types de « situations d'évaluation » observables, du côté de leur sujet : les situations de certifications ou d'habilitation, animées par des expert-e-s ; les situations formatives, animées par les formatrices et les tutrices de stage ; et les situations propres aux séances d'animation conduites par les stagiaires de la formation. Dans ce qui suit, je mets la focale sur les expert-e-s.

Processus et finalités de la professionnalisation

Comment évaluer la professionnalité émergente ?

- ▶ Est-ce uniquement en situation que la professionnalité peut être observée ?
- ▶ Quels critères, indicateurs et méthodologies peuvent être utilisés pour l'évaluer ?
- ▶ Y a-t-il des risques à vouloir mesurer la professionnalité ?
- ▶ Quelles difficultés sont rencontrées lorsque l'on souhaite la rendre visible ?
- ▶ Les référentiels de compétences et les standards constituent-ils les critères prioritaires pour définir le profil nécessaire à l'entrée dans la profession ?

Voici quelques-unes des questions débattues dans les différentes contributions de cet ouvrage, des questions cruciales pour les professionnels, les concepteurs de programmes de formation, les chercheurs, les formateurs et tous ceux qui sont concernés par la formation professionnelle initiale et continue.

Riche de 15 contributions avec des points de vue différents adaptés aux contextes variés, ce recueil propose une réflexion sur la problématique de la professionnalité, illustrant une réalité complexe, exigeante et en construction permanente.

Christophe Gremion est maître d'enseignement auprès de la HEFP (Suisse) et chercheur associé du gEvaPP. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, ses recherches portent principalement sur les dispositifs de formations à visées professionnalisantes en alternance et sur l'accompagnement au service de la professionnalisation des personnes.

Cathal de Paor est directeur de la Formation Continue de la Faculté de l'Éducation, Mary Immaculate College (Irlande). Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, ses recherches se focalisent sur la professionnalité des enseignants, ainsi que sur l'évaluation et l'assurance qualité dans la formation.

Dans le cadre du Système Européen de Transfert de Crédits (E.C.T.S.), cet ouvrage couvre les niveaux :

En France Licence 3, Master, Doctorat

En Belgique Licence 3, Master, Doctorat

En Suisse Bachelor 3, Master, Doctorat

Au Canada Licence 3, Maîtrise, Doctorat

L3

M

D

ISBN 978-2-8073-3264-5
ISSN 1373-0231



deboeck **B**
SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com