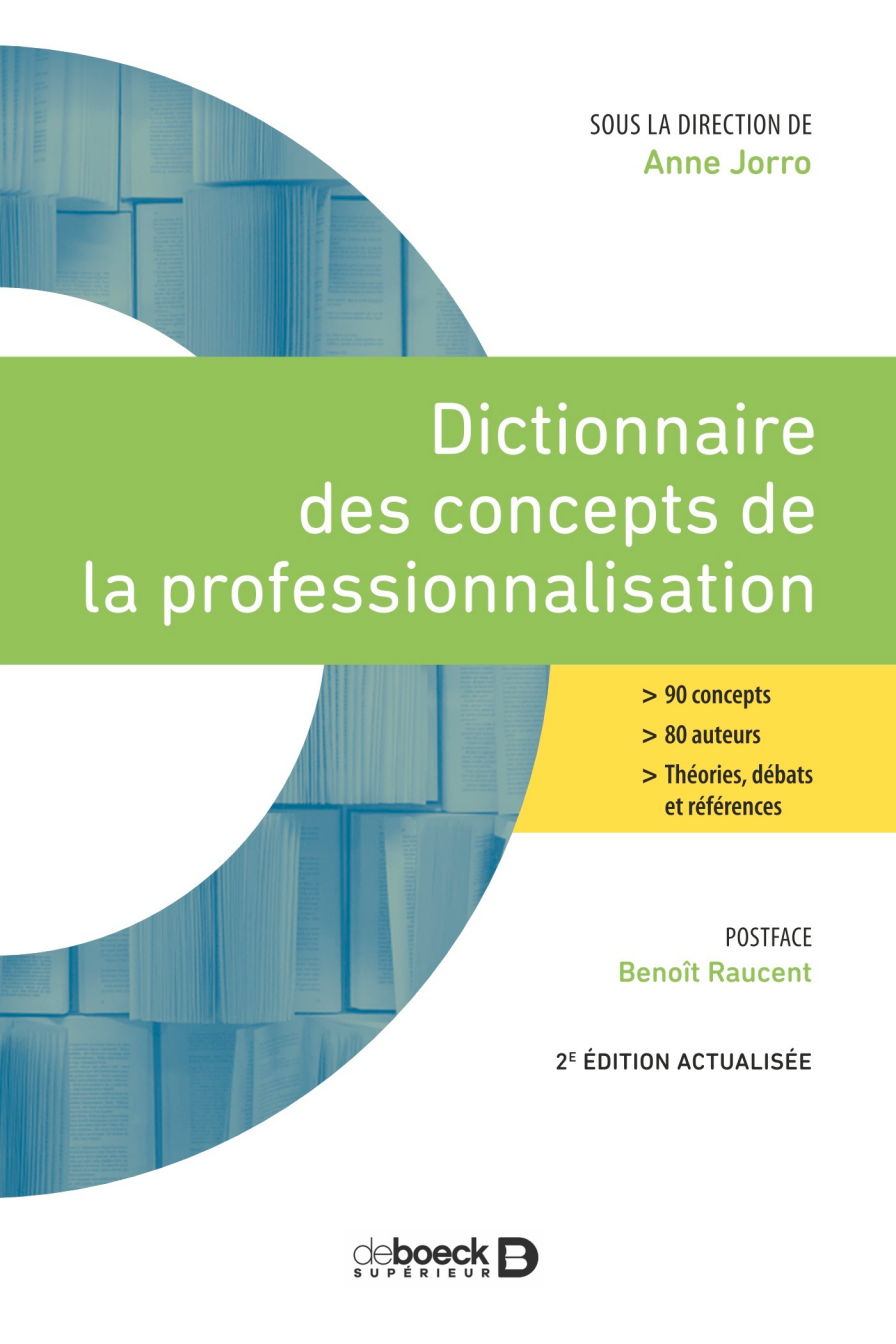




SOUS LA DIRECTION DE
Anne Jorro

Dictionnaire des concepts de la professionnalisation

- > 90 concepts
- > 80 auteurs
- > Théories, débats
et références

POSTFACE
Benoît Raucent

2^E ÉDITION ACTUALISÉE

Dictionnaire des concepts de la professionnalisation

SOUS LA DIRECTION DE
Anne Jorro

Dictionnaire des concepts de la professionnalisation

POSTFACE
Benoît Raucent

2^E ÉDITION ACTUALISÉE

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., 2022
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : avril 2022
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2022/13647/060

ISBN 978-2-8073-4053-4

SOMMAIRE

Avant-propos à la deuxième édition	9
--	---

I INTRODUCTION

Comprendre, penser, agir dans le champ de la professionnalisation <i>Anne Jorro – Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris</i>	13
--	----

II LES CONCEPTS DE LA PROFESSIONNALISATION

Accompagnement professionnel <i>Évelyne Chartier – Université de Namur</i>	23
Action de formation en situation de travail (AFEST) <i>Sandra Enlart – Université Paris Nanterre</i>	27
Activité <i>Jean-Marie Barbier – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	33
Affordance <i>Stéphane Simonian – Université Lumière Lyon 2</i>	37
Agentivité <i>Annie Jézégou – Université de Lille</i>	41
Altérité <i>Mireille Cifali – Université de Genève</i>	45
Alternance <i>Philippe Maubant – Université de Sherbrooke</i>	49
Apprenance <i>Philippe Carré – Université Paris Nanterre</i>	55
Apprentissages organisationnels <i>Michèle Garant – Université Catholique de Louvain</i>	61
Apprentissage professionnel <i>Lucie Roger – Université de Nantes</i>	67
Auto-évaluation <i>Lucie Mottier Lopez – Université de Genève</i>	73
Autoformation <i>Brigitte Albero – Université de Bretagne – Rennes 2</i>	77
Certification <i>Fabienne Maillard – Université de Picardie Jules Verne</i>	83
Climat professionnel <i>Sabrina Labbé – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	87
Communauté de pratique <i>Anne Lessard – Université de Sherbrooke</i>	91
Communication professionnelle <i>Fabienne Saboya – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	95
Compétences émotionnelles <i>Céline Itié – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	101
Compétences professionnelles <i>Gwénaél Lefeuvre – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	107

Conception de formation	<i>Christine Vidal-Gomel – Université de Nantes</i>	113
Conseil en évolution professionnelle	<i>Maria Pagoni – Université de Lille</i>	119
Culture professionnelle, culture organisationnelle		
	<i>Monica Gather Thurler & Laetitia Progin – Université de Genève et Haute École Pédagogique du canton de Vaud</i>	125
Développement professionnel	<i>Anne Jorro – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	129
Dispositif	<i>Brigitte Albero – Université de Bretagne – Rennes 2</i>	135
Économie de la formation	<i>René Bagorski – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	141
Écriture professionnelle	<i>Françoise Cros – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	145
E-formation	<i>Séraphin Alava – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	151
Émancipation	<i>Jérôme Éneau – Université de Bretagne – Rennes 2</i>	155
Engagement en formation	<i>Étienne Bourgeois – Université de Genève</i>	161
Engagement professionnel	<i>Jean-Marie De Ketele – Université Catholique de Louvain</i>	167
Entrepreneuriat	<i>Patricia Champy-Remoussenard – Université de Lille</i>	173
Environnement de travail	<i>Laurent Fillietaz – Université de Genève</i>	179
Épreuve de professionnalité	<i>Thierry Bouchetal – Université Lumière Lyon 2</i>	183
Éthique professionnelle	<i>France Jutras & Sabrina Labbé – Université de Sherbrooke, Université Toulouse Jean Jaurès</i>	187
Ethos professionnel	<i>Anne Jorro – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	193
Évaluation	<i>Anne Jorro & Yann Mercier-Brunel – Conservatoire National des Arts et Métiers, Université d'Orléans</i>	197
Évaluation des systèmes de formation	<i>Jean-Marie De Ketele – Université Catholique de Louvain</i>	203
Expérience professionnelle	<i>Patrick Mayen – Institut Agro Dijon</i>	209
Formation expérientielle	<i>Carmen Cavaco & Marie-Christine Presse – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Université de Lille</i>	215
Formation – Intervention	<i>Gilles Monceau – Université de Cergy-Pontoise</i>	219
Formation médiatisée et distante	<i>Émilie Vayre – Université Lumière Lyon 2</i>	223
Genre et style	<i>Frédéric Yvon & Philippe Veyrunes – Université de Genève Université Toulouse Jean Jaurès</i>	227
Gestes professionnels	<i>Hélène Croce-Spinelli & Anne Jorro – Université Lumière Lyon 2 Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	231
Groupe de formation	<i>Michel Lac – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	237
Implication professionnelle	<i>Christine Mias – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	243

Ingénierie de formation	<i>Thierry Ardouin – Université de Rouen Normandie</i>	247
Innovation en formation	<i>Françoise Cros – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	251
Insertion professionnelle	<i>Valérie Cohen-Scali – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	257
Interactions verbales	<i>Isabelle Vinatier – Université de Nantes</i>	261
Langage et travail	<i>Laurent Fillietaz – Université de Genève</i>	265
Métiers et professions	<i>Emmanuel de Lescure – Université de Paris</i>	271
Métiers de la formation	<i>Emmanuel de Lescure – Université de Paris</i>	275
Multimodalité	<i>Véronique Rivière – Université Lumière Lyon 2</i>	281
Normes au travail	<i>Louis Durrive – Université de Strasbourg</i>	287
Orientation professionnelle	<i>Francis Danvers – Université de Lille</i>	291
Parcours de formation	<i>Guillaume Serres & Marie-Christine Toczek – Université de Clermont-Auvergne</i>	295
Pédagogie universitaire	<i>Mariane Frenay & Pascale Wouters – Université Catholique de Louvain</i>	299
Pensée sociale – Pensée professionnelle	<i>Pierre Ratinaud & Alain Piaser – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	303
Politique de formation	<i>Régis Malet – Université de Bordeaux</i>	307
Posture professionnelle	<i>Thierry Mulin – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	311
Portfolio	<i>Marie France Carnus, Olivier Maes* & Catherine Van Nieuwenhoven* – Université Toulouse Jean Jaurès, *Université Catholique de Louvain</i>	315
Processus biographiques	<i>Christine Delory-Momberger – Université Sorbonne Paris Nord</i>	321
Processus de régulation	<i>Yann Mercier-Brunel – Université d'Orléans</i>	327
Professionnalisation	<i>Richard Wittorski – Université de Rouen Normandie</i>	333
Professionnalisme	<i>Didier Demazière – Sciences Po</i>	337
Professionnalité émergente	<i>Anne Jorro – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	341
Projet professionnel	<i>Jean-Pierre Boutinet – Université Catholique de l'Ouest</i>	347
Recherches collaboratives	<i>Isabelle Vinatier – Université de Nantes</i>	351
Reconnaissance professionnelle	<i>Anne Jorro & Isabelle Houot – Conservatoire National des Arts et Métiers, Université de Lorraine</i>	355
Référentiel de formation	<i>Stéphane Balas & Anne-Lise Ulmann – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	361
Référentiel d'emploi	<i>Fabienne Maillard – Université de Picardie Jules Verne</i>	365
Réflexivité	<i>Marie-France Carnus & Christine Mias – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	369

Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience	<i>Isabelle Houot – Université de Lorraine.....</i>	373
Responsabilité professionnelle	<i>René Bagorski – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	379
Savoir professionnel	<i>Richard Wittorski – Université de Rouen Normandie</i>	383
Schème – Situation	<i>Isabelle Vinatier – Université de Nantes.....</i>	387
Simulation	<i>Natacha Dangouloff – Conservatoire National des Arts et Métiers</i>	391
Situation de formation	<i>Guillaume Serres & Marie-Christine Toczec – Université de Clermont-Auvergne</i>	395
Socialisation professionnelle	<i>Véronique Bordes – Université Toulouse Jean Jaurès.....</i>	399
Souffrances professionnelles	<i>Françoise Lantheaume – Université Lumière Lyon 2.....</i>	405
Stage professionnel	<i>France Merhan – Université de Genève.....</i>	409
Technologie(s) de la formation	<i>Brigitte Albero – Université de Bretagne – Rennes 2.....</i>	415
Temporalité	<i>Pascal Roquet – Conservatoire National des Arts et Métiers.....</i>	421
Trajectoires professionnelles	<i>Thérèse Levené – Université de Lille.....</i>	425
Transition professionnelle	<i>Thérèse Perez-Roux – Université Paul Valéry, Montpellier 3.....</i>	433
Transmission professionnelle	<i>Philippe Veyrunes – Université Toulouse Jean Jaurès.....</i>	439
Travail	<i>Fabienne Maillard – Université de Picardie Jules Verne.....</i>	443
Tutorat	<i>Najoua Mohib – Université de Strasbourg.....</i>	447
Usure professionnelle	<i>Bertrand Ravon – Université Lumière Lyon 2, Centre Max Weber</i>	451
Valeurs	<i>Pierre Ratinaud, Sabrina Labbé, Ghida Hammoud, Michel Bataille – Université Toulouse Jean Jaurès</i>	455

III Postface

Former à la professionnalisation	<i>Benoit Raucent – Université Catholique de Louvain</i>	461
Liste des auteurs		467
Table des matières.....		469

AVANT-PROPOS À LA DEUXIÈME ÉDITION

La première édition du *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, parue en 2014, attestait de l'intérêt porté aux évolutions de la formation du point de vue du monde du travail. Aujourd'hui épuisé, l'ouvrage a joué un rôle de diffusion d'un champ conceptuel majeur dans le contexte socio-économique auprès des étudiants, des professionnels de la formation et des chercheurs. Alors que l'Europe cherche à sortir de la pandémie du Covid-19, l'expérience vécue durant la crise sanitaire permet de réfléchir à la place des acteurs dans le monde du travail ainsi que dans leur rapport au monde digital, tant du point de vue de la formation que de celui du travail. La nouvelle édition de ce dictionnaire témoigne de cette préoccupation.

En effet, la pandémie a profondément modifié les manières de faire et de penser des acteurs. La société numérique, qui apparaissait comme un futur probable, est devenue une réalité immédiate, imposant aux acteurs de la formation et du travail de repenser leurs modalités d'engagement dans l'activité. Comment procéder aux micro-ajustements du quotidien en passant par le numérique ? Quelles interactions mettre en œuvre avec le distanciel ? Quelles perceptions et conceptions de l'agentivité humaine ont prévalu avec le numérique ? Entre innovation et prise de risque, des compétences nouvelles ont été développées, parfois dans l'urgence, suscitant alors de l'anxiété ou, au contraire, conduisant à une découverte de soi et d'autrui dans un contexte inédit.

La deuxième édition requestionne les pratiques d'accompagnement vers/dans le travail, les transitions professionnelles, l'accompagnement des parcours professionnels à travers le conseil en évolution professionnelle, les actions de formation en situation de travail, les environnements d'apprentissage et de travail, l'apprenance, l'e-formation, l'agentivité des acteurs.

Les entrées conceptuelles ont été relues et actualisées par leurs auteurs. Dans le même temps, de nouveaux concepts ont pris place : AFEST, affordance, agentivité, apprenance, compétences émotionnelles, conception de formation, conseil en évolution professionnelle, dispositif, économie de la formation, entrepreneuriat, environnement de travail, épreuve de professionnalité, formation médiatisée et distante, métiers de la formation, multimodalité, normes au travail, référentiel de formation, responsabilité professionnelle, économie de la formation. Que les auteurs soient ici remerciés pour leur implication dans cette deuxième édition.

La nouvelle postface, rédigée par Benoît Raucent, adopte le point de vue de la conception de dispositifs d'apprentissage visant la professionnalisation des acteurs. Il articule les concepts qui peuvent rendre compte de cette entrée. Autrement dit, il procède au travail de conceptualisation que rend possible cet ouvrage.

Au moment de finaliser ce projet éditorial, j'exprime ma gratitude à Fabienne Saboya et à Marie-José Gacogne qui, patiemment, ont relu le manuscrit.

Nice, le 12 janvier 2022

I

INTRODUCTION

COMPRENDRE, PENSER, AGIR DANS LE CHAMP DE LA PROFESSIONNALISATION

Anne Jorro

Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Le champ de la professionnalisation est devenu un enjeu socio-économique de première importance en ce début de XXI^e siècle. Les mutations du monde du travail et les besoins d'adaptation des acteurs aux contextes évolutifs ont intensifié l'intérêt pour les questions de formation professionnalisante, de dispositif d'alternance, de validation des acquis de l'expérience, de démarches d'accompagnement à l'insertion. Si la professionnalisation annonce un resserrement des liens entre le monde du travail et les institutions de formation, elle suscite également une évolution des représentations sur les mutations de l'activité de travail ainsi que sur les modalités de formation.

Au sein de l'université, la professionnalisation a non seulement un impact sur l'offre de formation, sa modularisation, son hybridation, mais elle oblige aussi les intervenants à revoir leurs pratiques professionnelles. Cependant, la professionnalisation ne règle pas pour autant certaines difficultés comme celles qui confrontent l'université à « l'insaisissable demande du système productif » (Maillard, 2012). Les transformations en cours, bien que confirmées au niveau européen (dans le cas de la France, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités françaises en 2007), montrent aussi leurs limites. Le postulat adéquationniste d'une université qui répondrait aux demandes du marché du travail constitue une « promesse intenable » pour Maillard (*ibid.*).

Malgré ces limites, l'université a modifié sa façon d'appréhender les réalités sociales et économiques en devenant vigilante sur les habilitations de diplômes professionnels, sur leur inscription au répertoire national des certifications professionnelles, sur les dimensions juridiques et socio-professionnelles des conventions de stage, des contrats de professionnalisation et d'alternance. Elle s'est dotée

de services qui veillent à l'orientation, aux relations partenariales avec le monde socio-économique régional. Elle joue pleinement le jeu de la communication en participant aux salons professionnels, en ouvrant ses portes, afin que les étudiants et les acteurs en reprise d'étude puissent découvrir l'éventail de ses formations. Elle instaure un rituel de remise des diplômes auxquels les étudiants et les professionnels sont sensibles. Elle développe un service de suivi des cohortes d'étudiants et s'enquiert de leur devenir. La question épineuse de l'insertion professionnelle des étudiants diplômés mobilise en particulier les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dont Drouhart-Beligat et Stimpling (2012) montrent les potentialités.

La professionnalisation modifie également les pratiques des intervenants. Pour les formateurs, chercheurs, professionnels, la professionnalisation des acteurs constitue une voie qui appelle un engagement certain dans le parcours de professionnalisation des stagiaires. La prise en compte de la diversité des terrains professionnels, l'établissement de partenariats avec les entreprises, associations, institutions à l'échelle locale, régionale, voire internationale dans le cas de master européen, modifient les types d'intervention. Il s'agit bien de favoriser, lors des mises en situation professionnelle, l'incorporation de compétences chez les stagiaires, individuelles et collectives, de susciter la prise de conscience des attentes diverses du monde du travail, de faire en sorte que, par l'analyse des pratiques ou de l'activité professionnelle, le stagiaire mobilise une posture professionnelle adaptée au contexte, qu'il participe à et développe une culture de métier. Des savoirs engageants, pour reprendre l'expression d'Astolfi (2004), impliquent le stagiaire dans ses actes : l'autonomie, la responsabilisation, l'adaptabilité en contexte n'expriment pas seulement des concepts, mais constituent bien des attitudes, des « soft skills » valorisées dans le monde du travail. Parfois, ces attentes appellent de vives critiques lorsqu'elles se systématisent au point de se transformer en injonctions de professionnalisme (Boussard, Demazière & Milburn, 2010). Dès lors, intervenir en formation professionnalisante oblige à penser ensemble la dimension formative et la dimension constructive (Rabardel, 2005) dans une perspective qui allie pragmatisme et distance critique.

Autrement dit, penser et agir dans le champ de la professionnalisation conduit chaque intervenant à construire une grammaire des processus de transformation des individus en relation avec des environnements de travail. D'ailleurs, la vigilance exercée par les responsables de formation ou les responsables de stage sur la nature des missions qui sont confiées aux stagiaires montre le souci de favoriser un environnement de travail propice à la construction d'une professionnalité pour les stagiaires. Autrement dit, pas de stage alibi.

La connaissance des positionnements des stagiaires à l'entrée en formation, leur changement de posture durant le dispositif d'alternance supposent un accompagnement particulier sur la durée de la formation. Chaque intervenant (universitaire

ou professionnel) développe des compétences locales, situées, dans les liens qu'il tisse avec le stagiaire préoccupé par son projet professionnel. De même, la connaissance des enjeux socio-économiques, des besoins des territoires, des partenaires professionnels (entreprises, associations, institutions), l'existence de liens avec les milieux de travail constituent les clés de l'intervention en formation. Aux savoirs formels et informels qui accompagnent le processus de professionnalisation de chaque stagiaire se greffe une dimension expérientielle. Cependant, cette dernière dimension ne peut suffire en formation professionnalisante. En effet, les aspects conceptuels demeurent structurants dans un tel parcours de professionnalisation. À la suite de Rose (2012) et de Maillard (2012), nous défendons une conception universitaire de la professionnalisation, dans laquelle les savoirs d'action et les savoirs théoriques dialoguent. À cette condition, d'ailleurs, l'expérience devient formatrice (Jorro, 2014). Aussi est-ce la raison de la construction de cet ouvrage conçu de sorte que les questionnements relatifs à la professionnalisation soient partagés, débattus et permettent de nouvelles avancées dans la réflexion et l'action.

Quelles conceptualisations dans le champ de la professionnalisation ?

L'université, dès le XI^e siècle, s'est inscrite dans une tradition de formation aux métiers de médecin, d'avocat, si bien que la formation des acteurs au monde du travail n'est pas une donne nouvelle. Si des formations ont été mises en œuvre dans le but explicite de favoriser un retour vers l'emploi, une reconversion professionnelle ou un perfectionnement (Brucy, 2012), ce qui importe aujourd'hui, c'est la nécessité de donner une connaissance toujours plus aiguisée du monde du travail, de considérer les politiques de formation professionnelle, de concevoir des mobilités professionnelles, autant de dimensions qui peuvent être traduites dans l'action. Les transformations occasionnées par la pandémie sur le monde du travail avec la démultiplication des modalités numériques, assurant une continuité de l'activité qu'elle soit économique, professionnelle et/ou personnelle, ont eu un impact sur la professionnalisation des acteurs. Le développement du télétravail, subi ou apprécié, fut à l'origine d'apprentissages inédits.

La professionnalisation des acteurs suppose une ingénierie de formation qui repose en grande partie sur le dispositif d'alternance impliquant des interactions entre monde du travail et institution de formation. Cette partie visible de la professionnalisation, souvent ressentie par les stagiaires comme une force d'attraction, une plus-value pour leur projet professionnel, ne peut occulter les dimensions immatérielle et épistémique de la formation. En effet, les conceptualisations qui gravitent autour de la professionnalisation donnent à penser, comprendre, interpréter les réalités du monde du travail, à mieux se connaître sur le plan professionnel ou encore

à reconnaître la teneur de ses engagements. Aussi est-ce le propos de cet ouvrage que de porter attention aux concepts de la professionnalisation. Si le monde de la formation est marqué par des évolutions, les conceptualisations en témoignent. Des déplacements dans les manières de problématiser le monde du travail et celui de la formation sont donc repérables.

Une manière de caractériser les déplacements conceptuels consiste à étudier les champs sémantiques qui ont marqué les préoccupations des années 1980-1990 et celles à l'œuvre dans les années 2000-2020, chacune reflétant les politiques de formations professionnelles de ces périodes. Si la première période correspond à celle qui met en exergue l'investissement formation et confronte la logique compétence à la logique de qualification, qu'en est-il aujourd'hui ? Ne serait-ce pas, au regard des secousses économiques qui fragilisent l'emploi, la montée en puissance de la sécurisation des parcours professionnels permettant alors aux acteurs de faire face aux mobilités professionnelles, subies ou volontaires ? Si les trajectoires professionnelles des acteurs sont plus fragmentées, la question de leur évolution professionnelle est posée (Huet *et al.*, 2021). Dans le contexte de mondialisation, l'incertitude gagne sur les possibilités de retrouver un emploi. Et l'instabilité des contextes de travail conduit à réfléchir aux transitions professionnelles entre formation et emploi mais aussi entre deux emplois, ou encore entre emploi et chômage. Ces données ont un impact sur le curriculum de formation.

Alors que les contenus de formation faisaient une large place dans les années 1990 à l'ingénierie de formation, à l'évaluation des dispositifs, aux savoirs experts, à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, les contenus actuels sont orientés vers l'analyse du travail ou de l'activité, vers la connaissance des processus de transformation des individus dans leurs dynamiques identitaires et leur ethos professionnel, vers les parcours de professionnalisation, vers la validation des acquis de l'expérience. C'est aussi le prolongement de la logique compétences qui permet de comprendre l'agentivité des acteurs et la reconnaissance professionnelle de leur pouvoir d'agir ou de leur développement professionnel (Jorro & Merhan, 2021). Toutefois, les dimensions performatives de l'activité sont mises en regard de zones d'ombre comme l'usure professionnelle, la souffrance au travail.

De plus, la crise sanitaire a mis au jour la vulnérabilité des acteurs avec leur besoin d'agir utilement malgré les contraintes sanitaires. L'expérience de l'incertitude, de l'imprévisibilité a interrogé en profondeur la matrice axiologique des acteurs qui redéfinissent une philosophie de vie où le rapport au travail se renouvelle. À la logique du développement professionnel qui reposait sur une volonté de progression, de montée en compétences, semble se substituer le désir d'évolution professionnelle ouvrant sur un avenir professionnel moins rectiligne. L'impact de la pandémie du Covid-19 sur la place du travail, dans la construction de soi, réside

dans le désir d'établir un nouveau rapport au travail, un nouvel accomplissement de soi. Cette tendance observée en 2021 reste à étudier.

Quelle reconnaissance du sujet en formation et en situation de travail ?

L'intérêt porté aux acteurs du monde professionnel, aux individus au travail, tend à souligner la part active de celui qui initie le process de travail et qui use de stratégies pour mener à bien son projet. Si les logiques d'acteur sont une réalité, il semble tout aussi important de considérer le sujet dans l'activité de travail en insistant sur les processus de subjectivation qui le conduisent à donner du sens à son agir, à entrer dans des processus de réélaboration de significations, à faire l'expérience du « travail en personne » (Bidet, 2011). Et cela d'autant plus que les contextes professionnels sont saturés d'injonctions contradictoires qui provoquent de nombreuses tensions. Les processus de subjectivation sont autant de possibilités de comprendre les ressorts de l'action, de réfléchir à ses modes d'engagement au travail, de se voir agir après coup. Cependant, la subjectivité du sujet peut devenir un lieu d'investissement, de valorisation pour l'organisation, mais à des fins plus incitatives, plus managériales (Brunel, 2004). Ce qui brouille l'activité subjectivante et modifie son caractère d'authenticité.

Les analyses de la sociologie clinique (De Gaulejac, 2005), de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Lhuillier, 2006), les essais philosophiques (Crawford, 2012 ; Sennet, 2010) sur les contextes de travail caractérisent les nouvelles doxas : l'emprise gestionnaire dicte des évaluations continues qui deviennent oppressantes pour les sujets, l'injonction de subjectivité façonne des comportements attendus au point de générer des épreuves de professionnalité (Ravon, dans cet ouvrage), voire de souffrance au travail. L'inconfort vécu et réfléchi pouvant susciter un retour vers les métiers de l'artisanat. Dès lors, la place du sujet en situation de travail est réduite quand les logiques gestionnaires conçoivent l'idée du facteur humain (Dejours, 2005) alors privé de la reconnaissance de son pouvoir d'agir. Quand bien même le pouvoir d'agir serait promu, ce serait pour assouvir la quête d'un idéal (Dujarier, 2012) qui entraînerait l'acteur dans une surenchère d'activités et de responsabilités.

La même question peut être reprise en formation. Permet-on au stagiaire de réfléchir à son rapport à l'action en milieu de travail, à la construction de sa professionnalité, à son ethos professionnel (Jorro, 2009) ? Alors qu'il lui est demandé d'être acteur de son parcours de professionnalisation, lui permet-on de le construire à l'aide de démarches qui participent de sa construction personnelle et professionnelle ? Est-il en mesure de conceptualiser ses choix tout en décryptant la complexité des mondes

contemporains ? Autrement dit, entre-t-il dans un processus de subjectivation de son expérience de formation et de ses expériences antérieures ? Bénéficie-t-il d'un accompagnement qui relève d'une meilleure connaissance de soi, d'une possible réflexion sur son projet professionnel ? Autrement dit, favorise-t-on la reconnaissance professionnelle de soi par soi et de soi par autrui en formation et sur le lieu de stage ?

Nous faisons l'hypothèse que le processus de subjectivation peut être enrichi si le sujet dispose d'outils symboliques médiatisant sa réflexion. Les concepts de la professionnalisation deviennent alors des leviers pour le développement d'une pensée, assumant ses choix, en mesure d'analyser, de porter un regard critique ou encore d'argumenter. Telle est la visée de cet ouvrage, proposer des concepts qui permettent aux stagiaires, formateurs, enseignants, intervenants, chercheurs de construire des modes d'intelligibilité du monde professionnel contemporain et d'agir.

Un travail collectif

Dans cette deuxième édition, 90 concepts sont présentés. Certains concepts sont issus de la première édition tandis qu'une quinzaine d'autres ont été introduits. Si certains concepts se complètent, d'autres apportent des effets de contraste. Certains concepts ont une grande visibilité et s'inscrivent dans des systèmes conceptuels denses, d'autres s'apparentent à des notions qui renvoient cependant à un maillage conceptuel. À la suite de Deleuze et Guattari (1991), nous cherchons à présenter « la multiplicité » à laquelle renvoie le concept. Le concept possède une puissance de condensation qui lui donne ainsi une intensité.

Cette production est l'œuvre de chercheurs belges, canadiens, français, suisses, portugais. La présentation de chaque concept répond à un canevas. Dans un premier temps, l'auteur situe le concept par rapport à un ou plusieurs champs théoriques. Dans un second temps, il explicite les débats que soulève ce même concept. Exercice de synthèse redoutable au regard de la littérature existante ! Enfin, une courte bibliographie permet au lecteur de s'orienter dans ses lectures. Comme chaque fiche conceptuelle répond à une explicitation synthétique du concept, le lecteur est incité à aller plus loin dans ses lectures. Il pourra également prendre appui sur « les lectures en écho » citées après la bibliographie.

Cet ouvrage qui recense les concepts clés de la professionnalisation montre l'importance du champ de la professionnalisation, convoquant à la fois un intérêt épistémique et un intérêt praxéologique. Le message est bien là : comprendre, penser et agir dans le champ de la professionnalisation. Je remercie ici les 80 chercheurs pour leur implication tout au long de ce long travail, projet collectif parti de France

jusque vers les terres éloignées du Canada, sans oublier la Belgique, la Suisse et le Portugal.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2004). *Prendre le parti des savoirs*. In J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 247-265). Rouen : PURH.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail*. Paris : PUF.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Boussard, V., Demazière, D. & Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : PUR.
- Brucy, G. (2012). Former pour rendre employable ? Genèse d'une politique. In E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur* (pp. 23-34). Toulouse : Octarès.
- Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Crawford, M. B. (2012). *Éloge du carburateur*. Paris : La Découverte.
- De Gaulejac, V. (2009). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (2005). *Le facteur humain*. Paris : PUF, coll. « Quadrige ».
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Drouhard-Béligat & Stimpling, M. (2012). Expérimentation : le temps des talents. In E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur* (pp. 181-196). Toulouse : Octarès.
- Dujarier, M.-A. (2012). *L'idéal au travail*. Paris : PUF.
- Gremion, J.-C. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Huet, A., Labeau, M., Paul, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Accompagner la transition professionnelle d'adultes en reprise d'études. Quelles continuités entre formation initiale et accompagnements des débuts professionnels ? In C. Gremion & C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation* (pp. 67-91). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. & Merhan, F. (2021). Apprentissage et développement professionnel en situation de travail et de formation. *Le sujet dans la cité*, n° 8.
- Jorro, A. (2014). Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches et éducation*, 10, 33-45.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissages*, 3, 13-25, Dijon.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Érès.

- Maillard, F. (2012). Une promesse intenable: la professionnalisation de l'université comme réponse aux besoins des individus et des entreprises. In E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur* (pp. 47-60). Toulouse: Octarès.
- Merhan, F., Frenay, M. & Chachkine, E. (2021). *Les formations professionnelles. S'engager dans différents contextes d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: PUL.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* (pp. 251-265). Paris: La Découverte.
- Rose, J. (2012). La mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, sa mise en œuvre et ses effets sur les pratiques universitaires. In E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur* (pp. 149-161). Toulouse: Octarès.
- Sennet, R. (2010). *Ce que sait la main*. Paris: Albin Michel.

II

**LES CONCEPTS
DE LA
PROFESSIONNALISATION**

ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

Évelyne Charlier
Université de Namur

1. Présentation du concept

Accompagner, se tenir à côté de, poursuivre et devancer les pas de l'Autre, depuis les années 1990, le terme accompagnement s'impose pour qualifier diverses pratiques de soutien au développement personnel et professionnel des personnes, des équipes et des organisations, dans différents secteurs : éducation, animation, insertion, santé, valorisation des acquis de l'expérience. Si les champs de pratiques sont multiples, les pratiques d'accompagnement sont aussi très variées. Paul (2004) n'hésite pas à parler d'une nébuleuse de pratiques, tant celles-ci peuvent être diversifiées. Cependant, elles présentent des points communs permettant de les relire à partir de l'étymologie du mot accompagnement. Celui-ci, composé de « ac » (préfixe latin *ad*) et « accompagner », signifie être avec, aller vers celui qui deviendra un compagnon. Ainsi, pour Vial et Caparros-Mencacci (2007, pp. 34-35), l'accompagnateur « pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit le chemin avec lui ». Accompagner fait référence à « une relation qui construit le lien qui fera de deux partenaires des compagnons » (*ibid.*, p. 21).

Il existe de multiples façons de définir cette relation. Pour notre part, la relation d'accompagnement repose sur un postulat : la confiance dans la compétence de l'Autre et la reconnaissance de son autonomie. Ainsi défini, l'accompagnement consiste à faire un pari sur les potentialités de l'Autre à se développer.

L'accompagnement est un processus d'ajustement permanent, singulier, spécifique aux personnes accompagnées et au contexte dans lequel il s'inscrit. Il se caractérise par sa souplesse et, en cela, s'inscrit en rupture par rapport aux formations dont le processus et les résultats sont planifiés à l'avance. Il repose sur un partenariat (Decker & Decker, 2003) régi par un contrat plus ou moins explicite. Les partenaires (accompagnateur et accompagné(s)) s'inscrivent dans un rapport de « nécessité

réciproque », dans le sens où le succès suppose la participation de chacun tout au long de son déroulement. Mais, selon que l'accompagnateur est interne ou externe à l'institution dans laquelle il inscrit son activité, les relations qu'il va nouer avec l'accompagné vont être différentes et l'espace de liberté et d'ajustement de chacun va considérablement varier.

L'accompagnement suppose le développement d'un langage partagé qui rend la réalité intelligible et permet la construction d'un bien commun, recouvrant partiellement les différents projets et guidant le processus. Généralement orienté vers l'action (Joyce, 1981 ; Kise, 2006), l'accompagnement est une occasion de partage de vécu, de formalisation de celui-ci et de co-construction de savoirs.

Le travail de l'accompagnateur implique des gestes spécifiques qui définissent sa professionnalité (Paul, 2020 ; Charlier & Biemar, 2012 ; Lafortune, Lepage & Persechino, 2008). Plutôt un expert de processus que de contenu, l'accompagnateur fonde sa posture sur une double attitude réflexive : réflexivité par rapport au processus d'accompagnement, mais aussi par rapport à sa propre posture. Enfin, il est amené à soutenir l'adoption de cette même posture réflexive chez l'accompagné afin de favoriser, chez celui-ci, une distanciation par rapport aux situations vécues et une prise de recul par rapport à lui-même en situation, conditions nécessaires à une prise de décision. La réflexivité suppose l'adoption d'une posture tierce pour s'extraire mentalement des situations, les décrire et les analyser (Donnay & Charlier, 2008).

L'accompagnement s'inscrit souvent dans un mandat qui le délimite et définit les résultats attendus, même si ses effets vont souvent au-delà des résultats.

2. Débats autour du concept

La pratique d'accompagnement peut être considérée comme paradoxale à plusieurs égards. Paul (2004) considère que l'accompagnement consiste à exercer « une succession de mouvements contradictoires ».

Premier paradoxe, l'accompagnateur travaille à la disparition de sa propre activité dans la mesure où il vise l'autonomie de son partenaire. Pour Boutinet, l'accompagnement repose sur une injonction d'autonomie (Boutinet, 2007). Ainsi, l'accompagnateur est là pour soutenir l'accompagné dans la réalisation de son projet et avec le souhait qu'il puisse assumer seul le développement de celui-ci, mais il se comporte comme si l'Autre ne pouvait se réaliser sans lui et avait besoin de son soutien.

Ceci nous amène à épingleur un second paradoxe : l'égalité entre partenaires dans une démarche instrumentée. En effet, un partenariat est une relation développée entre des personnes qui entament une action commune, chacun ayant à partager

quelque chose avec l'autre : l'accompagnateur, son expertise du processus ; l'accompagné, sa connaissance du terrain. Cependant, cette relation n'est pas symétrique, car l'accompagnateur, en maîtrisant le processus, détient certaines clés du cheminement de l'Autre.

Troisième paradoxe, l'accompagnement est au service de l'accompagné, mais est aussi souvent commandité, défini par une commande institutionnelle qui en précise les visées et les objectifs. Accompagner une personne ou une équipe, c'est faire le chemin à côté de l'Autre et avec et pour lui, c'est donc dans la démarche que les objectifs s'affinent impliquant des questionnements, des réajustements du contrat de départ. En cela, l'accompagnement peut être lu comme un processus de traduction (Callon, 1986 ; Cros, 2004), de négociation entre les partenaires dans la construction d'un bien commun qui peut questionner la commande institutionnelle qui le délimite.

Quatrième paradoxe, l'accompagnement est une démarche temporellement située et ayant une durée limitée. Le compagnon, dans une pratique d'étayage, soutient le développement d'un projet régulé qui se redéfinit constamment. Dès lors, le processus peut être considéré comme toujours inachevé. Qui en définit le terme ? Quand ? Comment ? Le commanditaire au moment prévu dans le contrat, l'accompagnateur qui considère qu'il ne peut plus rien apporter à l'accompagné, l'accompagné qui se sent prêt à poursuivre seul ?

Cinquième paradoxe, l'accompagnement s'inscrit dans une relation d'étayage mais se différencie du conseil ou de l'évaluation. Dans une relation d'accompagnement, chacun est considéré comme acteur et compétent dans son domaine d'activité. Aucun des partenaires ne peut se substituer à l'Autre pour prendre des décisions, celles-ci reposant sur une analyse de ses propres pratiques. En cela, l'accompagnement se différencie du conseil et de l'évaluation qui reposent sur une hiérarchisation des rôles : l'évaluateur pouvant imposer à l'autre son jugement ou ses propositions, pouvant se substituer à l'Autre dans la prise de décision.

3. Bibliographie

- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (dir.), *Power action and belief a new sociology of knowledge* (pp. 196-223). London: Routledge.
- Charlier, É. & Biemar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Decker, L. E. & Decker, V. A. (2003). *Home, school, and community partnerships*. Lanham (MD) : Scarecrow Press.

- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: PUN.
- Joyce, B. (1981). Transfer of training: the contributions of coaching. *Journal of Education*, 163(2), 163-172.
- Kise, J. A. G. (2006). *Differentiated coaching: a framework for helping teachers change*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Lafortune, L., Lepage, C. & Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec: PUQ.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Lectures en écho

- Altérité
- Agentivité
- Émancipation
- Réflexivité

ACTION DE FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL (AFEST)

Sandra Enlart
Université Paris Nanterre

1. Présentation du concept

Plutôt qu'un concept, l'AFEST est une notion en construction. Cet acronyme désigne une modalité pédagogique, celle de l'Action de Formation En Situation de Travail. Celle-ci est à la fois connue depuis l'Antiquité et en même temps nouvelle en tant que disposition législative instituée par la loi du 5 septembre 2018 (art. L.6313-1)¹. En effet, dans cette loi, l'action de formation est définie comme « **un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel**. Elle peut être réalisée en tout ou partie à distance. *Elle peut être réalisée en situation de travail.* » Cette définition introduit un changement important : l'action de formation ne se réduit plus à un module, une session ou une durée mais au contraire admet officiellement la situation de travail ou la formation à distance comme des opportunités d'apprentissage professionnel.

Le décret du 28 décembre 2018² va venir préciser quatre points indispensables à la mise en œuvre d'une AFEST :

- l'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques ;
- la désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ;

1. Dite loi sur la « liberté pour choisir son avenir professionnel, cette loi comprend bien d'autres dispositions, comme les modes de financement par les entreprises, le CPF ou la réforme de l'apprentissage.

2. Décret n° 1341 du 28 décembre 2018.

- la mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ;
- des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action.

Dit autrement, cette action de formation ne peut se confondre avec une formation sur le tas : elle est précédée d'une analyse précise de l'activité concernée par la formation, elle est supervisée, elle donne lieu à des évaluations amont et aval. Et, point peut-être le plus discriminant, elle intègre des phases réflexives identifiées permettant d'« expliciter les apprentissages ». En effet, si la réflexivité et l'explicitation sont depuis très longtemps des démarches connues, elles n'étaient pas désignées comme faisant partie obligatoirement d'une action de formation.

2. Débats autour de concept

Les débats autour de la notion d'AFEST sont d'autant plus nombreux que la loi est récente et que sa mise en œuvre sur le terrain a mis au jour bien des questions, d'ordre d'abord méthodologique, mais également idéologique ou culturel.

Débats méthodologiques

Ces débats sont surtout liés aux conditions du décret, citées plus haut. En effet, souhaitant que les acteurs s'emparent eux-mêmes des pratiques, le législateur a proposé un cadre large laissant à chacun des marges d'interprétation qui sont autant de points de discussion. Prenons quelques exemples :

- Que signifie faire une « analyse de l'activité » ? Comment faut-il la mener ? En France, de nombreux courants de recherche, issus pour la plupart de l'ergonomie, de la clinique de l'activité ou de la didactique professionnelle s'y réfèrent expressément. Cela signifie-t-il que ces experts pointus doivent intervenir avant toute AFEST ? Faut-il l'entendre comme la prise en compte de ce qui est attendu par l'entreprise, à savoir le prescrit, ou bien l'activité réalisée par les professionnels travaillant déjà sur le terrain, à savoir l'activité réelle ?
- Le décret évoque ensuite la possible « adaptation à des fins pédagogiques ». On comprend bien cette nécessité quand la situation présente un danger pour l'apprenant ou le client, mais quelles sont les autres situations qui réclament

une adaptation ? Et, en adaptant, ne risque-t-on pas de perdre ce qui fait la spécificité de l'AFEST, à savoir le contexte de travail réel ?

- Qu'est-ce qu'une fonction tutorale propre à l'AFEST ? Quel est le rôle particulier de ce « formateur-tuteur » ? Comment distinguer le rôle du tuteur AFEST par rapport aux autres situations de travail « pédagogiques » : le stage, le contrat d'apprentissage tutoré, la mise en situation évaluative ?
- Dernier exemple, le terme de « phase réflexive » reste très peu défini. Car si l'on voit bien l'utilité de la réflexivité en situation pédagogique, il y a mille façons de la mobiliser. On se doute bien que l'apprenant devrait être l'acteur réflexif, mais la formulation est plus qu'ambiguë : celui qui observe et analyse les écarts risque d'être le « formateur-tuteur » et l'explicitation qu'il conduit, une simple méthode superficielle de verbalisation.

Pour clarifier ces questions, et bien d'autres, il convient de revenir aux sources de l'AFEST. Pourquoi a-t-on pensé utile de créer une telle modalité dans la loi ? À quelles conditions une situation de travail peut-elle être particulièrement efficace pour développer des compétences ? Dit autrement, qu'est-ce qui fait qu'une AFEST favorise l'apprentissage ? Pour notre part, nous avons proposé un cadre méthodologique en six points¹ :

- Le **volontariat** de l'apprenant.
- Le « **ciblage** » **sur une compétence** et non pas sur un métier ou un ensemble trop large de compétences.
- Le principe d'une **auto-évaluation + évaluation** amont et d'une évaluation aval de la compétence ciblée menée par le hiérarchique.
- La mise en « **situation réelle** » et non pas simulée ou reproduite hors situation.
- La **distinction claire entre les rôles** d'accompagnement pédagogique, d'une part, et, d'autre part, d'évaluateur, de juge, de sélectionneur, de supérieur hiérarchique.
- **L'enchaînement des phases d'observation** de l'activité en situation réelle **et de réflexivité**.

Débats idéologiques

Si la plupart de ces points sont prévus dans la loi, le fait d'insister sur la distinction des rôles ou d'insister sur le volontariat et l'auto-évaluation de l'apprenant invite à considérer l'AFEST comme une transformation des relations d'apprentissage.

1. Nous ne développerons pas ces points par manque de place et renvoyons le lecteur au rapport remis en décembre 2019 au Haut-Commissariat aux Compétences.

En effet, il nous semble important de souligner la portée idéologique de l'AFEST sous deux angles :

- Tout d'abord, cette modalité peut réellement mettre l'apprenant au centre du dispositif. C'est lui qui s'auto-évalue et fixe ses objectifs – en dialogue/négociation avec sa hiérarchie, bien sûr. C'est lui qui agit et pas seulement imite ou « fait ce qu'on lui dit », c'est lui qui accepte d'être observé, c'est son point de vue sur son travail qui est au centre de la phase réflexive – et non pas l'évaluation ou la « correction » du formateur-tuteur... Tout ceci signifie que le rôle du formateur ne peut pas être celui d'une fonction tutorale classique. Il est là dans un rôle d'accompagnement pédagogique et non pas de sachant ou d'évaluateur. Il aide à apprendre, mais n'intervient pas – ou très peu – sur ce qu'il faut apprendre. Cette posture est tout sauf naturelle pour les experts-tuteurs à qui on demande exactement l'inverse : montrer, corriger, vérifier, donner la solution...
- Ensuite, l'AFEST donne une place originale à l'entreprise et à la hiérarchie. C'est bien au sein de l'organisation du travail que la formation doit s'insérer, s'immiscer pourrait-on dire. Cela ne peut se faire sans un engagement fort de l'entreprise et du management qui doit à la fois permettre l'organisation concrète des séquences d'observation/réflexivité, mais aussi accepter de laisser la première place à l'apprenant et à un accompagnement pédagogique. C'est alors, parfois, une véritable révolution culturelle sur les modèles pédagogiques qui s'opère : apprendre et développer ses compétences sont à la fois réappropriés au sein des collectifs de travail, mais bousculent en même temps les hiérarchies professionnelles.

Ceci explique peut-être à la fois l'attrait et la méfiance que suscite l'AFEST : les entreprises veulent s'en saisir, mais en lui faisant parfois perdre son sens pour la ramener à une sorte de « formation sur le tas aménagée », entrecoupée de quelques entretiens semblant réflexifs, mais en fait évaluatifs.

3. Bibliographie

- ANACT/ARACT (2018). *Rapport final sur l'expérimentation AFEST*. <https://www.anact.fr/experimentation-afest-action-de-formation-en-situation-de-travail>
- Bourgeois, E. & Enlart, S. (2016). L'apprentissage au travail. Enjeux actuels pour la recherche et les pratiques. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Dossier « L'AFEST : cadrages et débordements », *Éducation permanente*, 227.
- Enlart, S. (2019). *L'AFEST pour les demandeurs d'emploi*. Rapport au Haut-Commissariat aux compétences et à l'inclusion par l'emploi. Paris : Ministère du Travail.

Enlart, S. (2018). *De la formation à la Learning Company*. Paris: Eyrolles.

Enlart, S. et Gérard, F. (2015). Apprentissage en situation de travail et apprenance. *Éducation permanente*, 206. Gérard, F. (2017). *Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises*. Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre. <http://www.theses.fr/2017PA100039>

Lectures en écho

- Accompagnement
- Apprentissages professionnels
- Agentivité

ACTIVITÉ

*Jean-Marie Barbier
Conservatoire National des Arts et Métiers*

1. Présentation du concept

L'activité humaine peut être définie comme l'ensemble formé à la fois par les transformations des mondes physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion.

Le développement de l'activité ne suppose pas obligatoirement une intention, elle ne s'accompagne pas obligatoirement de constructions de sens et de significations à partir d'elle ou pour elle de la part du sujet qui y est engagé. En ce sens, elle émerge et on peut lui conférer un statut pré-sémantique et anté-discursif. L'activité constitue toutefois un objet possible de constructions mentales et discursives, à partir duquel se construit notamment le sentiment d'unité et de continuité temporelle relevées par Erikson (1994) comme caractéristiques de l'identité.

Au sein de l'activité des sujets, il est possible de distinguer différents types d'activités (au pluriel) repérables à partir du constat de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit.

Les actions, elles, peuvent être considérées comme des organisations d'activités dotées d'unité de sens et/ou de signification pour les sujets qui y sont engagés et/ou pour leur environnement social. Elles supposent, au contraire, de la part des sujets qui y sont engagés des constructions de sens, en anticipation ou en rétrospection, à partir et pour leur activité. La notion d'élaboration d'expérience correspond à l'ensemble de ces constructions de sens ; elle contribue directement à la formation du « moi ». La communication d'expérience est une activité distincte, mais associée à l'élaboration d'expérience ; elle contribue directement à la formation du « je ».

En formation et professionnalisation, l'activité est partout présente.

a) Formation et professionnalisation sont faites d'activités.

Dans le développement de l'activité humaine, il n'est pas possible de distinguer construction des activités et construction des sujets dans les activités. Toutes les activités laissent des traces chez les sujets qui les développent. Elles contribuent à la transformation des sujets, même si, elles n'ont pas une intention de transformation.

Ce constat est fondateur de l'expérience, mais il l'est également de toutes les activités proposées dans les dispositifs de formation et de professionnalisation, qui peuvent être analysées comme autant d'espaces offerts à la formation d'expériences. Ce constat peut être le point de départ d'un appel à construction d'ensembles conceptuels plus larges que les actions éducatives et liant de façon plus générale transformations des activités et transformations des sujets dans les activités. C'est le cas par exemple de la notion d'habitude d'activité, issue de John Dewey (1993), utile pour décrire les deux registres de transformation; ou encore des notions de sens, de signification qui précisent les rapports entre les sujets et leurs environnements.

b) Formation et professionnalisation sont faites d'interactivités.

La plupart des activités sont en fait des interactivités; elles impliquent l'intervention de plusieurs sujets qui entretiennent entre eux des rapports d'engagement de leurs activités réciproques.

Ce qui est vrai de toutes les activités humaines l'est bien entendu de la formation et de la professionnalisation où interagissent notamment des professionnels spécialisés de l'éducation, mais aussi de multiples types d'accompagnateurs et, bien entendu, les personnes formées ou accompagnées elles-mêmes. Ce constat peut être aussi à l'origine de la recherche d'outils conceptuels susceptibles de décrire, d'analyser et d'interpréter ces interactivités: notions de couplage d'activités, de chorégraphie d'activité, de négociation, de transaction, par exemple.

c) Formation et professionnalisation sont finalisées par l'activité.

Au même titre que l'ensemble des actions éducatives, elles ont comme intention de provoquer la survenance d'apprentissages, c'est-à-dire de transformations valorisées d'habitudes d'activités. L'analyse des activités souhaitables (activités de référence) comme celle des activités en cours constitue un ressort essentiel de l'ingénierie de la formation et de la professionnalisation.

d) Formation et professionnalisation sont des activités qui ont comme intention d'influer sur l'activité humaine.

Comme les « métiers impossibles de Freud » (soin, gouvernement), elles appartiennent aux métiers ou aux activités de la société en travail sur elle-même. En tant que telles, elles interviennent sur des dynamiques préalables d'activité qui peuvent requérir, notamment pour les identifier, les analyser ou les interpréter des approches de type dynamique et constructiviste.

2. Débats autour du concept

L'activation de constructions mentales et de constructions discursives en/sur la formation est elle-même une activité différente de l'activité qu'elle a en objet.

L'entrée « activité » ne constitue pas seulement une entrée théorique en formation et professionnalisation, elle constitue également une entrée praxéologique et une entrée épistémologique.

a) À la différence du paradigme dominant fondé sur l'antériorité de la théorie sur la pratique, *un grand nombre d'actions éducatives sont fondées sur l'engagement effectif d'activités* et sur les effets conatifs, mentaux et discursifs de ces engagements d'activités. C'est ce que l'on voit notamment dans toutes les formes de pédagogie active, de pédagogie du projet ou encore de pédagogie fondée sur l'expérience.

b) En formation professionnelle et en formation des adultes, *la plupart des dispositifs de professionnalisation* et plus largement de développement des compétences *sont fondés sur l'activation par les sujets concernés de constructions mentales et de constructions discursives relatives à leurs propres activités* (réflexion en action, accompagnement, tutorat, analyse des pratiques, écriture sur les pratiques professionnelles, organisation apprenante ou qualifiante).

c) Le travail empirique qui est à la base de la plupart des travaux de recherche et d'études en éducation et formation passe par *la production de discours des sujets sur leurs propres activités*: enquête, entretien, biographique, instruction au sosie, entretien d'explicitation ou d'autoconfrontation, introspection, etc. Ces discours sont *adressés à d'autres sujets* ou à eux-mêmes et fonctionnent comme des activités de communication. Ils ne renseignent donc pas directement sur l'activité, objet de l'enquête, mais indirectement par la médiation des activités instruments de l'enquête. Autrement dit, l'activité que l'on cherche à connaître est l'objet de ces discours, elle n'en est pas forcément le contenu.

d) L'activité d'analyse et de recherche sur l'activité est elle-même une activité qui suppose une mise à distance des significations produites et des conditions dans lesquelles

elles ont été produites. Elles n'ont d'intérêt social que situées dans le processus de leur production, dans la qualité de leur argumentation, dans le caractère contre-intuitif de leurs propositions au regard des significations « naturelles » produites en situation.

3. Bibliographie

Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. & Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

CNAM (collectif) (2001). *Action et identité, enjeux pour la recherche en formation*. Paris : INRP.

Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (trad. G. Deledalle). Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique ».

Erikson, E. (1994). *Adolescence et crise: la quête de l'identité* (trad. J. Nass & C. Louis-Combet). Paris : Flammarion, coll. « Champs ».

Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.

Lectures en écho

- Altérité
- Agentivité
- Développement professionnel
- Transition professionnelle
- Expérience

AFFORDANCE

*Stéphane Simonian
Université Lumière Lyon 2*

1. Présentation du concept

Le concept « affordance » a été proposé par Gibson (1961, 1966, 1977, 1979) pour étudier de manière phénoménologique et écologique la perception par un être vivant des potentialités de l'environnement dans lequel il évolue. Ce concept s'est construit à partir de nombreux débats qui ont alimenté la notion « Aufforderungscharakter » (« caractère de sollicitation ») au début du ^{xx}e siècle (Werner, 1926; Koffka, 1935; Lewin, 1936).

Gibson se base sur la théorie de Werner (1926) sur les premiers stades de la vie mentale où les objets perçus font partie intégrante de l'organisation psychophysique vis-à-vis de laquelle l'individu entretient des relations motrices, cognitives, conatives et affectives. De cette façon, les premiers stades du développement humain dépendraient d'un monde primitif peuplé par des « objets d'action », encore appelés « signaux d'action » (Werner, 1926). Werner va alors développer la thèse relationnelle qui sera reprise par Gibson (1979) : le caractère de l'offre d'un objet est aussi important que le caractère du besoin du sujet. En ce sens, il n'y a pas d'un côté l'objet qui attire et de l'autre le besoin du sujet, mais un couplage sujet/objet qui traduit une double dynamique. « Je suggère à présent que ce que nous percevons, quand nous regardons des objets, sont leurs affordances, pas leurs qualités [...] » (Gibson 1979, p. 134). Les affordances sont des possibilités offertes qui se produisent dans la relation entre la perception du sujet et une entité de l'environnement. Si ces possibilités sont présentes en permanence dans l'environnement, pour s'en saisir, l'investissement dynamique d'un sujet (processus de découverte) est nécessaire, impliquant un certain degré de liberté d'action et une « éducation de l'attention » (Gibson, 1979).

L'approche phénoménologique de l'affordance place l'enquête au niveau phénoménal de l'expérience sans la réduire à la subjectivité : 1) l'environnement physique

(ou un objet) a les mêmes propriétés pour tous ; 2) chaque sujet possède et véhicule des lois universelles qui régissent les conduites sur des corps physiques.

2. Débats autour du concept

Tout être vivant se mettrait directement en contact avec des entités de l'environnement qui lui permettraient d'obtenir des informations sur des propriétés de l'environnement dans lequel il se situe, le renseignant sur l'environnement lui-même, les possibles relations et actions qu'il peut entreprendre. Identifier ce qui est possible fait partie intégrante du processus de développement d'un être vivant avec son environnement. L'enjeu concerne la formalisation du possible à partir de certaines dispositions fonctionnelles d'un être vivant et de sa perception de l'opportunité qu'offrent les propriétés d'entités présentes dans son environnement. Pour les humains, les propriétés organisationnelles et socioculturelles conditionnent, en grande partie, sa mise en relation avec son environnement. Ces propriétés sont des invariants qui spécifient la relation sujet-environnement et, plus restrictivement, la relation sujet-objet-environnement. Une des principales difficultés est d'identifier ce qui est possible à partir d'au moins un invariant qui relie le sujet à son environnement sachant qu'il n'est ni une propriété spécifique de l'être vivant ni une propriété spécifique de l'environnement, mais une propriété émergente de leur relation.

Pour Gibson (1979), l'invariant est une entité stable et constante perçue indépendamment des changements qui se produisent¹. Ce serait donc la relation stimulus-information qui serait porteuse de sens selon une conception de la perception directe. Aujourd'hui, des courants se développent autour d'une approche sémiotique de la perception (perception indirecte) mettant davantage en évidence l'importance des processus cognitifs et sociocognitifs pour percevoir immédiatement la potentialité d'un objet (Norman, 1988 ; Niveleau, 2006 ; Morineau, 2010 ; Morgagni, 2011 ; Simonian, 2020).

Les travaux actuels sur l'affordance tentent de combiner perception directe et opérations inférentielles du sujet. Trois grandes orientations font l'objet de controverses scientifiques :

- L'effectivité (ou capacité) du sujet (Turvey, 1992). Dans cette approche qualifiée de dispositionnelle, l'affordance est comprise en tant que *patterns d'information*

1. Les invariants structuraux concernent la forme, la taille ou encore la composition d'un objet qui ne se modifient pas lorsqu'un observateur se déplace ou agit. Les invariants transformationnels se manifestent par une modification du flux optique, auditif, sensitif, qui informe l'observateur sur la nature des changements de l'environnement par rapport à lui et des règles pour le contrôle de son action (Gibson, 1961).

de l'environnement, perçu par le sujet de manière effective en fonction de ses capacités ou de sa perception de ses propres capacités à agir.

- L'ordre supérieur regroupant les habiletés, mais aussi les croyances et les états émotionnels (Stoffregen, 2003). Ce courant de pensée conjugue les dimensions biomécaniques, psychiques et socioculturelles pour faire de l'affordance une propriété regroupant l'organisme et l'environnement.
- Les conditions socioculturelles. Pour les humains, les propriétés socioculturelles de leur environnement sont déterminantes (Norman, 1988; Morgagni, 2011; Simonian, 2020). Ceci permet de revenir à l'origine même du concept d'affordance: «Je préfère dire que la boîte aux lettres réelle (l'unique) permet [*affords*] l'envoi de lettres par un humain écrivant une lettre dans une communauté dotée d'un système postal. Ce fait est perçu quand la boîte aux lettres est identifiée comme telle, et ceci est appréhendé que la boîte aux lettres soit en vue ou non » (Gibson, 1979, p. 139). En d'autres termes, certaines propriétés socioculturelles constituent un système qui est perçu comme une entité symbolique et opératoire permettant de percevoir immédiatement la potentialité d'un objet, puis d'agir.

Actuellement, l'affordance tient compte des dimensions historico-socioculturelles des sujets et des institutions, notamment pour concevoir, voire co-concevoir des environnements mais aussi des objets, dont les potentialités seraient immédiatement perceptibles car adaptées à l'environnement physique et socioculturel des individus (Norman, 1988).

3. Bibliographie

- Gibson, J. J. (1961). Ecological Optics. *Vision Research*, 1, 253-262.
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. Bransford (dir.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koffka, K. A. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt (NY): Brace & World.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Morineau, T. (2010). La méthode TMTA d'analyse écologique de la tâche et son application à une tâche praxique. *Le travail humain*, 73(2), 97-122.
- Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques, *Intellectica*, 55, 241-267.
- Norman, D. A (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.

- Niveau, C.E. (2006). Le concept gibsonien d'affordance : entre filiation, rupture et reconstruction conceptuelle, *Intellectica*, 43(1), 159-199.
- Reed, E. S. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Simonian, S. (2020). Approche écologique des environnements instrumentés : comprendre le phénomène d'affordance socioculturelle. *Savoirs*, 52, 93-108.
- Stoffregen, T. A. (2003). Affordances as properties of the animal-environment system. *Ecological Psychology*, 15, 115-134.
- Turvey, M. (1992). Affordances and prospective control : An outline of the ontology. *Ecological Psychology*, 4, 173-187.
- Werner, H. (1926/1948). *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, Leipzig: Johann Ambrosius Barth, 1933. Trad. *Comparative Psychology of Mental Development*. New York: International Universities Press.

Lectures en écho

- Activité
- Agentivité
- Développement professionnel
- Expérience

AGENTIVITÉ

Annie Jézégou
Université de Lille

1. Présentation du concept

Le terme d'agentivité est un néologisme issu de la traduction de la notion anglophone d'*agency*. Au sens large, l'*agency* désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement. Ce dernier est alors nommé « agent » au sens anglophone du terme, c'est-à-dire « quelqu'un d'autonome, capable de définir ses propres choix et de les réaliser de manière consciente et rationnelle en leur affectant efficacement des moyens pour une finalité »¹ (dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2005). En France, la traduction d'*agency* par « agentivité » génère une ambiguïté paradigmatique et conceptuelle. En effet, elle tend à focaliser l'attention sur le terme francophone d'« agent ». Or, en fonction des courants de pensée, ce terme possède des acceptions scientifiques très différentes, selon qu'il est abordé par la sociologie de la domination, par la sociologie des organisations, par la sociologie de l'action sociale ou encore par la sociologie clinique. En creusant la question (Jézégou, 2019), on s'aperçoit que la signification anglophone de *the agent* est proche de celle de « sujet » en psychologie sociale. Plus précisément, « être un agent signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle » (Bandura, 2009, p. 17), cela en interaction avec son environnement tout en dépassant ses propres déterminismes et conditions d'existence (Bandura, 2006; Jézégou, 2019). En d'autres termes, « lorsqu'à un moment donné et au regard d'une situation ou d'un contexte spécifique, le sujet exerce une influence intentionnelle sur ses propres conduites et modes de fonctionnement, sur ses actions, sur autrui ou encore sur les systèmes d'action collective, alors il fait preuve d'agentivité (Jézégou, 2019, p. 197). Telle est peut-être une des façons les plus fédératrices de définir, au plan scientifique, l'agentivité humaine.

1. Traduction libre.

Le concept se situe au cœur de la théorie sociale cognitive des conduites humaines développée par Bandura. Psychologie sociale par l'importance accordée aux interactions entre le sujet et l'environnement, cette théorie défend le principe selon lequel l'être humain et la société se co-produisent par des systèmes d'influences continues et réciproques. L'agentivité, au même titre que tout autre phénomène humain, s'inscrit dans ces systèmes d'influences. Par conséquent, elle ne se réduit pas uniquement à ce que Ricœur (1990) nomme «la puissance personnelle d'agir». Certes, elle résulte de forces internes au sujet, mais en même temps elle peut être freinée, anéantie ou au contraire favorisée, portée par des facteurs environnementaux. Dans tous les cas, l'agentivité humaine est considérée comme une donnée anthropologique fondamentale, car universelle.

Sans aller dans des détails qui mèneraient trop loin, on peut retenir ici que l'agentivité s'exprime par deux grandes formes spécifiques : l'une est dite «personnelle», l'autre «collective» (Bandura, 2003). Selon les sujets et circonstances, l'agentivité personnelle peut se manifester soit de façon directe, soit par procuration. L'agentivité personnelle par procuration consiste à trouver des personnes ayant de l'influence et du pouvoir, afin qu'elles effectuent les actions ou les changements souhaités par le sujet lui-même. Bandura souligne que, dans ce cas, le sujet ne s'estime pas capable d'agir directement ou n'a pas la possibilité de le faire lui-même. L'auteur ajoute que le sujet peut aussi croire que les autres feront mieux que s'il agissait directement. Quant à l'agentivité personnelle directe, elle se situe davantage dans le registre de l'action que la précédente : le sujet agit volontairement et directement pour changer une situation, modifier ses conditions d'existence ou encore faire évoluer l'environnement. Toutefois, le sujet peut renoncer à agir directement en donnant procuration à d'autres personnes en fonction de certains contextes, circonstances et/ou temporalités de leur existence. Comme évoqué précédemment, l'agentivité peut également s'appliquer à un collectif, dépassant ainsi le registre personnel. Cette forme d'agentivité humaine est moins connue. Or elle est tout aussi essentielle que ce soit au travail, dans le sport ou encore en formation.

2. Débats autour du concept

Depuis le début des années 1980, la recherche internationale s'est surtout centrée sur l'agentivité personnelle au point de constituer l'objet primordial de la théorie sociale cognitive. Elle pointe notamment le fait que l'agentivité personnelle directe mobilise l'autodirection du sujet. Mais l'articulation entre les deux concepts n'est pas systématiquement décrite dans les publications scientifiques. En France, plusieurs travaux s'y sont attelés, notamment ceux de Carré (2003) et de Jézégou (2014, 2019), en particulier dans le champ de la formation des adultes.

Prise au sens très général, l'autodirection est la capacité d'une personne à diriger elle-même ses actions, cela en interaction avec les autres et avec son environnement, qu'il soit écologique, social, économique, technologique, éducatif, familial ou professionnel. Elle résulte de la combinatoire de deux dynamiques interdépendantes, le tout étant étayé par un sentiment d'efficacité personnelle (Carré, 2003). «La première dynamique – l'autodétermination – se situe dans le registre du projet, de l'engagement, de l'intentionnalité et du choix de l'activité à mener en fonction d'un but poursuivi. La seconde – l'autorégulation – est la capacité cognitive et métacognitive à contrôler la réalisation de l'activité pour atteindre ce but» (Jézégou, 2019, p. 199).

Les conduites autodirigées, à la fois autodéterminées et autorégulées, consistent notamment à se fixer un but, à choisir, s'engager et persévérer dans un ensemble d'actions requises pour atteindre ce but (autodétermination), à contrôler et à réguler soi-même ces actions en mobilisant des ressources cognitives, émotionnelles, biologiques et environnementales (autorégulation). De plus, les conduites autodirigées varient en fonction des conditions changeantes de l'environnement et des temporalités vécues. En même temps, elles dépendent des caractéristiques du sujet, de son propre fonctionnement interne et singulier. C'est dire la complexité des phénomènes en jeu ainsi que leurs influences mutuelles dans le fait de diriger soi-même une activité donnée. On peut aussi retenir que «la mise en synergie des agentivités personnelles des apprenants – et donc de leurs conduites autodirigées respectives – contribue à une agentivité collective» (Jézégou, 2019, p. 205). Réciproquement, l'agentivité personnelle peut être soutenue par l'agentivité collective, selon la force d'entraînement que cette dernière exerce sur chacun des membres de ce collectif. Par conséquent, les agentivités personnelle et collective tendent à se nourrir l'une et l'autre. En outre, Bandura (2006) fonde un fait très important pour la recherche lorsqu'il affirme qu'il est juste d'extrapoler, sur le plan scientifique, les mécanismes à l'œuvre dans l'agentivité personnelle à l'agentivité collective. Dès lors et en toute logique, les trois concepts clés attribués à l'autodirection, en tant que leviers d'expression de l'agentivité personnelle, s'appliquent également à l'agentivité collective. On parle alors d'autodétermination collective, d'autorégulation collective et de sentiment d'efficacité collective. Dans un premier temps et au plan sémantique, cela peut surprendre, car «l'auto» signifie le règne de «soi» (c'est-à-dire délimité au sujet et pour lui-même), tandis que le terme «collectif» désigne un groupe social constitué de sujets en interdépendance.

Pour terminer, il convient de rappeler que, dans la société actuelle dite «hyper-moderne», la tendance générale est de faire reposer sur les individus, à tous les âges de la vie, la responsabilité de leur propre agentivité. Cette tendance véhicule une idéologie qui, dans une certaine mesure, contribue ainsi à la sélection des individus en fonction de leurs compétences à l'autodirection tout en leur renvoyant la responsabilité de leur réussite, mais aussi de leur échec. Une telle idéologie est d'autant plus insidieuse qu'elle insuffle, pour tout un chacun, la nécessité de faire preuve constamment

d'agentivité pour s'adapter aux transformations incessantes de la société. *In fine*, elle induit un assujettissement à certaines valeurs, conceptions et pratiques élitistes de sélection et de mise en concurrence des individus. Ce mécanisme entraînerait un effet de reproduction sociale d'autant plus violent que les possibilités d'accompagnement à l'exercice et au développement de l'agentivité seraient réduites, tant au plan personnel que collectif. C'est dire l'enjeu social – voire éthique – porté par cet accompagnement. Or il peine encore à se mettre en place, notamment dans le domaine scolaire, de l'enseignement supérieur et celui de la formation des adultes, que ce soit en entreprise ou en organisme de formation. Ce faisant, il convient, certes, de débattre sur l'ingénierie de cet accompagnement, mais aussi et surtout d'offrir la possibilité d'un saisissement éducatif par l'intermédiaire d'une conception émancipatrice de l'agentivité personnelle et collective. Une telle conception permettrait, entre autres, de contrer les effets d'un système concurrentiel, élitiste et souvent à bout de souffle. Outre l'avancée sociale et éducative que porte cette conception émancipatrice de l'agentivité, elle peut également constituer l'une des clés majeures pour innover en formation.

3. Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Sciences*, 1(2), 164-179. www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2006PPS.pdf
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In P. Carré & F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 17-45). Paris : Dunod.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1), 17-23.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* (STICEF), 21, 269-286.
- Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine et e-Formation des adultes. In A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 191-232). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Lectures en écho

- Altérité
- Activité
- Développement professionnel
- Engagement professionnel

ALTÉRITÉ

Mireille Cifali
Université de Genève

1. Présentation du concept

L'altérité est un concept appartenant au champ philosophique, qui a fait retour dans les sciences humaines, comme dans la conception des « métiers de la relation », c'est-à-dire des métiers de l'enseignement, de l'éducation, de la formation et du soin. Il y est question de la place de l'autre dans l'action professionnelle, d'une intersubjectivité où sont postulées en présence deux subjectivités prises dans un contexte institutionnel.

Sur le plan philosophique, on remonte en particulier à Husserl, Heidegger, Kant, Scheler, Sartre, Levinas et Ricœur où sont à chaque fois questionnés le « moi avec (pour, contre) toi », le « soi et autrui », la reconnaissance ou non de cet autrui et les dérives toujours possibles de la relation à un autre (annulation, déni, exclusion, humiliation, utilisation, meurtre). Parmi les sciences humaines, qui sont qualifiées de « sciences de l'altérité » (De Certeau, 1987), sont concernées : la psychanalyse, la psychologie clinique, la sociologie clinique, la psychosociologie clinique et aussi l'anthropologie, l'ethnologie, l'histoire, la philosophie, l'éthique, quand les auteurs se rattachent à des postulats épistémologiques proches d'une « clinique » (Foucault, 1993). Ce sont des sciences qui toutes tentent d'appréhender l'étrangeté : l'étrangeté d'un autre dans une culture différente ; d'un autre dans une période différente ; d'un autre en soi. L'autre y est reconnu dans sa différence. Est fait l'éloge de la différence, est fustigée l'homogénéité et on clame que la richesse ne vient que d'une rencontre où les différences ne sont pas gommées, nous entraînant à nous altérer réciproquement.

Dans tout contexte de travail, l'aspect relationnel a son impact, qui dépend de comment est conçu cet autre. Dans l'éthique d'une approche clinique, l'autre est

un sujet en devenir, un sujet moteur de son évolution, avec qui l'action professionnelle doit compter. Nous ne pouvons cependant le découvrir sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Cet autre n'est plus alors un « objet » d'étude, mais un sujet qui rencontre notre action et la bouleverse. C'est dire qu'un professionnel est entamé, affecté par ce travail avec un autre. Il est un praticien qui construit sa décision et sa connaissance en interaction avec cet autre. Il accueille parfois sa souffrance, sa faiblesse passagère ou incrustée ; il les écoute et se laisse guider par elles ; il accepte d'être mis face à des dilemmes ; il œuvre pour que les sentiments colorant son action ne soient pas projection ou introjection.

La dimension relationnelle est une part que le professionnel en formation découvre, elle bouscule son histoire, ses croyances, ses limites : il y repère les zones de méfiance, d'ambivalence, d'amour, de rejet, de haine et de séduction envers cet autre ; il est conduit à comprendre les enjeux de pouvoir et d'autorité, avec leurs nécessités et leurs perversités. Il importe qu'un professionnel puisse travailler avec qui ne lui ressemble pas, demeure curieux de ce qu'un autre mette en échec ses convictions, trouve dans ses résistances autant d'occasions de penser. Se former à la dimension relationnelle d'une profession revient à accepter d'entrer en travail avec ce qui survient de cet autre qui peut agacer, refuser, être en retrait, nous aimer, nous détester, nous narguer, que nous rencontrons ou non. Une approche clinique essaie de nommer les peurs qui habitent la relation, les mécanismes de défense, les projections, les rejets, pour qu'un professionnel en situation puisse penser ce qui lui arrive et le surprend, ce qui parfois l'entraîne à commettre des actes de violence ou des actions aux conséquences destructives pour un autre et/ou pour lui.

2. Débats autour du concept

Une approche clinique de l'autre comporte de possibles dérives, qui se logent dans ces prépositions : « pour » et « avec » l'autre. Elle ne se confond en effet pas avec la volonté de mettre « l'autre au centre » qui est forte dans certains courants pédagogiques. Cette formulation se voulait contrer une autre conception mettant l'accent d'abord sur le professionnel et ses privilèges, l'autre n'étant alors qu'un faire-valoir. Mettre l'autre au centre est certainement un leurre, il n'est que l'un des partenaires, le plus faible, dont il s'agit de tenir compte, mais qui ne peut faire la loi à lui tout seul. Cette priorité occulte les champs de tensions et le fait que, chacun n'existant qu'en relation, c'est la synergie des relations qui détermine sa place. Cette dérive s'inscrit aussi dans le « pour » quand celui-ci se transforme en un « se mettre au service de ». L'autre devenu le centre, un professionnel devrait partir de lui, accepter ses exigences, ses demandes et ne plus rien

lui imposer, au nom d'un respect qui devient inhibiteur. Il en devient l'esclave, dans un retournement de pouvoir. L'expression « avec » est celle que reprennent les pratiques d'accompagnement. La dérive du « avec » rejoint parfois celle du « pour », quand n'est plus assumée une position d'autorité qui guide, reconnaît et soutient, où le « aller contre », sans détruire ni humilier, est nécessaire pour qu'un autre sorte de sa position parfois destructrice de devenir. Il peut y avoir un volontarisme de bons sentiments à l'égard de l'autre, qui occulte les conflits de pouvoir, les places sociales déterminées.

Une clinique de l'altérité tente d'éviter ces confusions. Elle s'oppose de même à toute technique de manipulation, d'autant plus à celles en usage dans le « management » qui, tout en prétendant être dans la connaissance de l'autre et de soi, ont comme but de mieux les manipuler, leur faisant croire qu'ils agissent en liberté et conscience alors que leur imaginaire est colonisé par des techniques douces d'influence (Brunel, 2004). Une approche clinique postule au contraire la capacité de chacun de développer une pensée propre, une lucidité lui permettant de survivre dans des situations à potentialité destructive comme il en existe dans le monde professionnel.

La contradiction principale vient de ceux qui estiment que la dimension relationnelle et le rapport à l'autre ne fait pas partie de la professionnalisation, et donc, de la formation. Certains courants peuvent en effet minimiser l'impact de ces dimensions dans l'exercice du métier d'enseignant ou de formateur, privilégiant par exemple les savoirs et leur transmission et pensant qu'eux seuls peuvent résoudre les difficultés rencontrées dans l'exercice professionnel d'enseigner ou de former. Sans exclure ces aspects, une clinique de l'altérité avance que les dimensions subjectives et intersubjectives sont à prendre en compte, on ne peut nier leur influence sans s'exposer au risque de les voir s'actualiser dans leur potentialité destructive. Elles sont à penser par chacun, et la formation aurait à permettre à tout professionnel, de se forger des outils pour les introduire dans son éthique professionnelle, à travers des dispositifs adéquats, parmi lesquels on compte le groupe Balint, l'analyse de pratiques, le soutien au soutien, le récit d'expérience, l'accompagnement des stages. Pour une approche clinique, ces dimensions subjectives et intersubjectives colorent les actions, paroles, gestes professionnels. Dans la professionnalisation, à côté des techniques et des outils, ce travail d'intériorité relève d'une nécessité responsable.

3. Bibliographie

Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme*. Paris : La Découverte.

Certeau de, M. (1987). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris : Gallimard, coll. « Folio ».

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Valeurs *Pierre Ratinaud, Sabrina Labbé, Ghida Hammoud, Michel Bataille – Université Toulouse Jean Jaurès* 455

1. Présentation du concept 455

2. Débats autour du concept 456

3. Bibliographie 458

III
Postface

Former à la professionnalisation *Benoit Raucent – Université Catholique de Louvain* 461

Des apprentissages normés à l’agir professionnel 462

Le transfert comme principe régulateur de l’apprentissage 463

De l’accompagnement à l’émancipation 464

De l’apprentissage de la réflexivité à l’évaluation de la réflexivité 464

De la reconnaissance professionnelle à l’auto-évaluation 465

Liste des auteurs 467

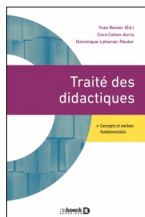
Dictionnaire des concepts de la professionnalisation

La professionnalisation des acteurs constitue une priorité pour les pays qui valorisent l'éducation tout au long de la vie. Les mutations du monde du travail et les besoins d'adaptation aux contextes évolutifs ont intensifié l'intérêt pour les formations professionnalisantes, les dispositifs d'alternance, les transitions professionnelles, les démarches d'accompagnement à l'insertion professionnelle, l'e-formation.

- > Afin de permettre aux lecteurs de se repérer dans les théories et concepts se rapportant à la professionnalisation, ce livre propose 90 entrées conceptuelles d'une grande lisibilité. Les auteurs, qui ont participé à ce dictionnaire, ont rendu accessibles les principales notions en soulignant les enjeux de débats autour de chaque concept et veillé à proposer des références complémentaires aux lecteurs.
- > Ce dictionnaire de la professionnalisation est un outil indispensable pour les étudiants de licence, master et doctorat mais aussi pour les intervenants, formateurs, consultants, chercheurs et experts du champ de la formation.

Anne Jorro est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation au Conservatoire National des Arts et Métiers. Elle a publié plusieurs ouvrages sur l'évaluation, l'engagement professionnel en éducation et formation et la professionnalité émergente. Ses travaux actuels, dans le cadre du laboratoire Formation et apprentissages professionnels, portent sur les gestes professionnels des acteurs de l'éducation, de la formation et de la médiation culturelle.

Dans la même collection :



ISBN 978-2-8073-4053-4



www.deboecksuperieur.com