

2020

PENSER LE MÉTIER PAR LA FORMATION

SOUS LA DIRECTION DE

EVELYNE CHARLIER (BELGIQUE),
JEAN-FRANÇOIS ROUSSEL (CANADA),
MARCELO GIGLIO (SUISSE)
PATRICK MAYEN (FRANCE)

PENSER LE MÉTIER PAR LA FORMATION

SOUS LA DIRECTION DE
EVELYNE CHARLIER (BELGIQUE),
JEAN-FRANÇOIS ROUSSEL (CANADA),
MARCELO GIGLIO (SUISSE)
PATRICK MAYEN (FRANCE)

2020
HEP-BEJUNE

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

Monsieur Daniel Faulx
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer
Professeur associé, faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE DE DANIEL FAULX, PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DE LIÈGE – UAFA BELGIQUE	11
<hr/>	
INTRODUCTION <i>EVELYNE CHARLIER, JEAN-FRANÇOIS ROUSSEL ET MARCELO GIGLIO</i>	17
<hr/>	
1. L'APPROCHE PAR LES SAVOIRS DISCIPLINAIRES: UNE LOGIQUE APPLICATIVE FONDÉE SUR LES RESSOURCES ACADÉMIQUES	17
2. L'APPROCHE PAR LES SAVOIRS PROFESSIONNELS: UNE LOGIQUE PROCESSUELLE, FONDÉE SUR LE SUJET ET REVENDIQUANT UNE PRISE EN COMPTE DE LA COMPLEXITÉ	18
3. L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES: UNE LOGIQUE OBJECTIVANTE FONDÉE SUR LA PERFORMANCE	18
4. APPROCHE PAR LES GESTES PROFESSIONNELS: UNE LOGIQUE CULTURELLE FONDÉE SUR L'ÉCOLOGIE DE L'INTENTIONNALITÉ ET DE L'ÉTHIQUE	19
5. LES CONTRIBUTIONS DE CET OUVRAGE	20
LA FICTION DE L'UNITÉ DU MÉTIER, UNE FIGURE GÉNÉRIQUE, NARRATIVE ET CONVENTIONNELLE, EN DÉBAT LORS DU PROCESSUS DE FABRICATION DES DIPLÔMES, QUI MASQUE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU MÉTIER RÉEL <i>PATRICK LECHAUX</i>	27
<hr/>	
1. LE MÉTIER COMME FORME ET CONVENTION: UN ENJEU DE DÉBATS DE NORMES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF DE RÉFÉRENTIALISATION	30
2. L'EXEMPLE DE LA RÉFORME FRANÇAISE DES DIPLÔMES DU TRAVAIL SOCIAL: LE DÉBAT DE NORMES AUTOUR DU MÉTIER ET SES EFFETS POUR LE DISPOSITIF DE FORMATION	37
D'UNE INGÉNIERIE EN MIETTES À UNE INGÉNIERIE EN ACTE: LES RÉFÉRENTIELS DE LA RÉINGÉNIERIE DU MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE <i>THIERRY ARDOUIN</i>	49
<hr/>	
1. CONTEXTE: LE MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN	51
2. CADRE THÉORIQUE: RÉFÉRENTIALISATION ET RÉFÉRENTIELS	55
3. RÉFÉRENTIALISATION ET PROFESSIONNALISATION	57
4. RÉFÉRENTIALISATION ET RÉINGÉNIERIE DE LA MENTION MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION	58

ÉVALUER L'ANALYSE DE PRATIQUES ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE: USAGES ET TENSIONS EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS <i>YANN VACHER</i>	71
<hr/>	
1. CONCEPTS CONVOQUÉS POUR ÉTUDIER LE FONCTIONNEMENT DU CHANGEMENT DE PARADIGME DE FORMATION	73
2. CONTEXTE DE RECHERCHE ET CONCEPTION/PROPOSITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DES STAGIAIRES	77
3. RECUEIL ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	82
4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'USAGE DE L'OUTIL	84
5. DISCUSSION ET PERSPECTIVE	91
DÉMARCHES ET MÉTHODES POUR L'ANALYSE D'UNE FILIÈRE ET D'UN MÉTIER, DE SES SAVOIRS ET COMPÉTENCES: LE CAS DE L'ALGOCULTURE MARINE EN BRETAGNE <i>PATRICK MAYEN, ARMELLE LAÏNÉ, FLORENT SPINEC</i>	97
<hr/>	
1. ANALYSER LE TRAVAIL, DE QUOI EST-IL QUESTION ?	98
2. L'EXPLORATION D'UN CHAMP D'ACTIVITÉ EN CONSTRUCTION, UNE OPPORTUNITÉ POUR EXAMINER LES ENJEUX DE MÉTIER ET DE RÉFÉRENTIELS	99
3. ENJEUX DE SAVOIRS ET DE COMPÉTENCES DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE FILIÈRE PROFESSIONNELLE	102
4. DÉMARCHE ET MÉTHODES	104
5. RÉSULTATS	106
LOGIQUES OPÉRATIVES DANS L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE <i>SEPHORA BOUCENNA, CLAIRE BAUDSON, EVELYNE CHARLIER</i>	121
<hr/>	
1. ÉLÉMENTS DU CONTEXTE	123
2. CADRES D'ANALYSE - SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION ET LOGIQUES OPÉRATIVES	125
3. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES	130
4. RÉSULTATS	133
DÉFINIR LE MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: APPROCHES DE RECHERCHE ET PERSPECTIVES <i>AMAURY DAELE, EMMANUEL SYLVESTRE</i>	151
<hr/>	
1. DÉFINITION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES AU MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	153
2. L'APPORT DES DIFFÉRENTES APPROCHES DE RECHERCHE	157
3. VERS UN CADRE GÉNÉRAL PRÉSENTANT LES CONTOURS DU MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE	165
4. PERSPECTIVES: AU-DELÀ DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE	168
GESTES D'ORIENTATION CRÉATIVE ET DE COLLABORATION: ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS <i>MARCELO GIGLIO</i>	175
<hr/>	
1. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION: ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS	176
2. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION ENTRE ÉLÈVES SOUS DIFFÉRENTES PERSPECTIVES	178

3.	LES GESTES PROFESSIONNELS : DE L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE SCOLAIRE ET DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS	179
4.	QUELS GESTES D'ENSEIGNANTS ET DE FORMATEURS ?	183
5.	RÉSULTATS	185
	COMPÉTENCES ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION : QUELLE CONTEXTUALISATION, QUELLE SPÉCIFICITÉ ? <i>JEAN-FRANÇOIS ROUSSEL, JOANNE ROCH</i>	197
<hr/>		
1.	LES FONDEMENTS THÉORIQUES	199
2.	DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE	204
3.	DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	206
	ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL AU QUÉBEC DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES <i>SUZANNE GUILLEMETTE, ISABELLE VACHON, DONALD GUERTIN</i>	217
<hr/>		
2.	CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	219
3.	CONCEPTS THÉORIQUES	224
4.	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR DÉVELOPPER UN RÉFÉRENTIEL DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE	228

PRÉFACE DE DANIEL FAULX, PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DE LIÈGE – UAFA BELGIQUE

Penser la formation dans la société VUCA (volatil, uncertain, complex, ambiguous)

On pourrait penser que cet ouvrage traite de questions qui, a priori, intéressent principalement les professionnels de l'éducation et de la formation. Et en effet, il sera question de problématiques fondamentales pour toute personne impliquée dans des démarches d'apprentissage : la construction de référentiels, le développement de compétences, le déploiement de l'agir professionnel, l'élaboration d'un curriculum de formation... Mais au-delà du monde de l'éducation et de la formation, les problématiques qui sont abordées ici interrogent profondément notre époque et sont sources de réflexions pour l'ensemble de la société. Car ce qui est en jeu dans les différents chapitres a trait à des questions essentielles pour la vie collective : comment favoriser la créativité et la capacité à collaborer ? Comment à la fois faire respecter des normes contraignantes et favoriser l'autonomie ? Comment favoriser la résilience et la durabilité des connaissances dans un monde mouvant ? Comment l'éducation et la formation peuvent-elle rendre compte de l'évolution des métiers et du bouleversement des connaissances ? Que faire face à la complexification de la société du point de vue tant humain que technique ? Qu'est-ce qu'un travail bien fait aujourd'hui ? Autant de sujets qui reflètent notre temps et que cet ouvrage permet d'aborder.

Comme le disait Boutin, les politiques de formation sont à la fois le produit et les instruments de l'histoire. On pourrait dire ici : « les référentiels et les formations sont à la fois le produit et les instruments de l'histoire. » Produits de l'histoire, en ce sens qu'ils témoignent d'une époque, de sa manière de penser, de son évolution technologique ; mais aussi ses instruments car la manière de penser les référentiels et la formation va façonner les personnes qui à leur tour vont transformer le monde.

Mais quel monde ? Nous vivons actuellement dans une ère qualifiée notamment de postmoderne, d'hypermoderne ou de liquide. Psychologues, pédagogues, sociologues, économistes, anthropologues et philosophes en ont déjà décrit les caractéristiques (Augé, Azkenazy, Bourgeois, Bauman, Castel, Martucelli, Monroy, Sanchez-Mazas, Sennett...). En quelques mots, cette société se caractérise par la place importante accordée à l'individu avec ses aspects loués par certains auteurs (choix, autonomie, épanouissement, droit au bien-être, liberté, rupture avec le poids de la tradition et du patriarcat) et décriés par d'autres (lutte des places, culte de la performance, obligation de réussite, pression morale sur les plus faibles, évaporation des mécanismes collectifs de défense, anxiété et dépression). Cette société est aussi celle d'une économie caractérisée par son exigence de vitesse, de qualité totale, de gain rapide, traits qui ont été décrits comme témoignant de l'intensification du travail. Enfin, cette société est celle d'un rapport au temps accéléré, à la surabondance événementielle, à la multistimulation, à l'espace démultiplié. On saisit déjà là des caractéristiques qui ne peuvent qu'impacter le travail de l'enseignant ou du formateur, souvent à la recherche de temps pour apprendre, de concentration dédiée à l'activité pratiquée dans l'ici et maintenant et de besoin de coopération entre les apprenants.

Une autre manière de parler de cette société se manifeste dans l'acronyme VUCA : volatile, incertain (uncertain), complexe, ambiguë. Utilisé pour la première fois en 1987, ce concept est mobilisé aujourd'hui dans différents domaines (management, réflexions sociopolitiques, analyse des rapports sociaux), mais peu dans l'éducation et la formation, à l'exception de l'éducation militaire.

Et si cet ouvrage nous donnait l'occasion de poser la question suivante : comment penser des actions pédagogiques pertinentes dans un monde VUCA ?

Voyons en quoi ces quatre termes constituent une toile de fond à l'ouvrage.

Volatile. Ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera plus demain. Ce principe est d'application dans de nombreux domaines, technologique notamment, mais pas seulement. Le chapitre de Thierry Ardouin consacré à l'évolution du master en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen est assez éloquent de cette réalité dans le domaine de la formation universitaire. Alors que l'on pourrait imaginer une certaine stabilité des programmes dans ce type de contexte, l'auteur nous montre que tant les politiques nationales et européennes que le niveau institutionnel local sont mouvants, le tout dans un contexte des métiers de l'éducation qui eux aussi évoluent et auxquels la formation doit s'adapter continuellement. Finie la reconduction automatique des programmes universitaires : la référentialisation et la réingénierie des contenus et des formes pédagogiques constituent au contraire un travail presque permanent. Il faut repenser, recréer, réinventer le cursus et le référentiel. La logique socioconstructiviste et la prise en compte de nombreuses dimensions et tensions est donc ici mobilisée pour répondre à la volatilité.

La volatilité a pour effet que les formations peuvent devenir rapidement obsolètes. Ainsi, Jean-François Roussel et Joanne Roch insistent sur la nécessité d'une analyse des besoins de formation qui tient compte du contexte de manière bien plus accrue que ce qui se fait habituellement. Ils nous montrent combien il est essentiel de prendre en compte le caractère mouvant de l'environnement du point de vue des quatre facteurs qu'ils ont retenus pour leur analyse : organisation du travail, processus de travail, technologies, environnement physique de travail. Ils assument et répondent en cela, à notre avis, à la volatilité des analyses que l'on peut faire dans une société en changement perpétuel. En contrepoint, ils avancent la notion de besoins d'apprentissage plutôt que celle de besoins de formation. Le besoin d'apprentissage constitue en effet un point de stabilité là où les besoins de formation sont forcément volatiles.

Volatile, l'activité de travail enseignant l'est aussi. Ce constat traverse l'ouvrage et plusieurs chapitres consacrés à ce contexte montrent que le métier évolue rapidement et donc que les formations ou la conseilance pédagogiques doivent être capables d'évoluer avec lui.

Incertaine. Comment former dans un contexte où il est difficile – ou impossible – d’anticiper l’avenir ? Dans un contexte où des événements inattendus peuvent modifier complètement la donne ? Ainsi, la modification d’un cadre juridique, l’arrivée d’une nouvelle technologie ou encore un contexte social qui évolue peuvent transformer une formation pertinente en un objet inutile. Une piste se situe néanmoins dans la formation à des compétences transversales ou durables. C’est ce que nous propose Marcelo Giglio lorsqu’il nous entretient du développement d’une (double) compétence psychosociale : la collaboration créative. En lien avec les nombreux travaux sur l’intelligence collective, elle apparaît en effet comme une nécessité pour répondre aux défis d’une société imprévisible. Augmenter la capacité à coopérer, c’est augmenter les possibilités de construire avec d’autres des idées nouvelles... et donc être en mesure de trouver des solutions qui sortent des routines de pensée, ce qui rejoint la deuxième compétence clé visée par l’auteur : la créativité.

Dans une logique proche, Yann Vacher nous expose comment l’évolution de la formation des enseignants conduit à remettre en cause la simple logique applicatrice en formation. En effet, une telle logique ne vaut que dans un monde prévisible. Face au défi de l’incertitude, miser sur le développement des compétences semble être à nouveau une réponse pertinente. Dans cette perspective, l’analyse des pratiques apparaît notamment comme un mode de formation qui met les personnes en mouvement, dans une logique de questionnement personnel et de recherche autonome de réponses ou de solutions plutôt que dans l’apprentissage de recettes ou manières de faire qui ont marché jusque-là. Mais ce véritable changement de paradigme ne se fait pas sans difficulté. En effet, comment faire coexister une approche normative, toujours bien présente dans la formation des enseignants, avec une vision plus développementale ? C’est là une question qui est traitée dans ce texte.

Complexe. La complexité bouleverse de nombreux contextes professionnels et touche par rebond la formation. La culture des macroalgues, par exemple, abordée par Patrick Mayen, Armelle Lainé et Florent Spinec, se révèle être une activité aux multiples dimensions. Comme le disent les auteurs, cela exige des personnes qui travaillent dans ce secteur de développer des compétences intégrées de haut niveau. Il ne suffit pas de maîtriser la culture du produit, il faut aussi connaître l’ensemble du processus, déployer des savoirs scientifiques, prendre en compte les devenir commerciaux du produit. À ce titre, les auteurs mobilisent le concept d’environnement agissant,

montrant bien que ce qui est en jeu dans un métier dépasse largement le périmètre des tâches. La personne qui veut développer une activité doit prendre en compte une situation toujours complexe, qui enchevêtre de multiples dimensions (technique, scientifique, environnementale, culturelle...). Au final, la réponse à une telle complexité ne peut se situer que dans la prise en compte d'une grande diversité d'expériences des différents acteurs.

L'idée de l'agir compétent chez Suzanne Guillemette, Isabelle Vachon et Donald Guertin Guillemette nous renvoie aussi à la nécessité de se comporter de manière pertinente dans un monde de plus en plus complexe et plus particulièrement dans le contexte scolaire. Face à l'augmentation de complexité du travail des enseignants, la conseillancé pédagogique est à son tour amenée à évoluer. Le métier tend à devenir un accompagnement de plus en plus personnalisé, situé, contextualisé. L'approche évolue vers une heuristique singulière, au cas par cas, abandonnant petit à petit les modèles et méthodes plus homogènes de transmission des savoirs.

Le chapitre de Patrick Lechaux amène aussi de nombreuses réflexions autour de la complexité. L'auteur montre que bien qu'il n'existe pas de métier type, que l'unité même d'un métier est une fiction (mais une « fiction utile »). Dès lors, les diplômes et certifications, plutôt que de rendre compte de la complexité du travail, conduisent forcément à une forme de simplification. Les référentiels, au final, relèvent d'un débat de normes qui disent peu du métier réel, des tensions qui le traversent. Or, ces opérations de référentialisation sont liées à des constructions sociales. S'y intéresser, c'est sans doute retrouver la complexité et gagner en compréhension.

Ambiguë. Nous disposons de nombreuses informations. Tellement nombreuses qu'il est parfois difficile de prendre des décisions. Dans le cadre de cet ouvrage, la question pourrait se formuler ainsi : face à une multitude de données professionnelles, économiques, techniques, pédagogiques, comment élaborer le meilleur cursus de formation possible pour une filière ? Dans une situation ambiguë, la compréhension des tensions entre acteurs est fondamentale à saisir : il y a lieu de stimuler la différence de perception et la controverse. C'est comme cela que nous avons compris la réponse de Sephora Boucenna, Claire Baudson et Evelyne Charlier : accepter les tensions entre acteurs, les lectures différentes qu'ils peuvent avoir et faire de cette multiplicité de réponses une force. C'est pourquoi les auteures convoquent la

sociologie de la traduction pour faire face aux questions d'élaboration d'un curriculum. Elles montrent qu'un curriculum n'est pas un objet statique. Pour autant que l'on s'intéresse au processus de construction d'un tel objet, il donne au contraire l'occasion de mieux comprendre les logiques d'actions des acteurs. Ainsi décryptées, les auteures illustrent la manière dont chaque acteur fait face aux ambiguïtés de l'environnement.

Ambigu, le métier de conseiller pédagogique l'est aussi. Profession établie, les contours de ce métier n'en sont pas moins flous, comme le montre l'étude d'Amaury Daele et d'Emmanuel Sylvestre. La présentation des tensions du métier est à ce titre illustrative des contradictions qui peuvent animer un conseiller dans la manière de comprendre son métier : théorique ou pragmatique ? De diagnostic ou de prescription ? Soutien à l'institution ou aux enseignants ? D'accompagnement ou d'évaluation ? Comment répondre à cette forme d'ambiguïté professionnelle et comment aider les professionnels dans ce cas ? Pour les auteurs, il s'agit alors de passer d'une logique de description d'actions ou de missions à une logique de développement de compétences, aidant les conseillers pédagogiques à faire face, justement, à l'ambiguïté inhérente à leur fonction.

Nous terminons cette préface à partir d'une réflexion d'Étienne Bourgeois. Comme il l'explique dans son récent ouvrage intitulé *Le désir d'apprendre*, le but d'une formation est de viser la subjectivation, c'est-à-dire de donner les moyens à un apprenant de faire quelque chose de ce qu'il apprend. C'est lui donner aussi l'occasion de se construire lui-même en tant que sujet. Dans un monde stable, cette subjectivation s'entend de manière relativement évidente : on va aider un apprenant à trouver une voie dans laquelle exercer ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes. Il pourra sans doute s'y épanouir et continuer à apprendre. Mais dans un monde volatile, incertain, complexe et ambigu, les réponses pédagogiques doivent sans doute être elles aussi volatiles (c'est-à-dire agiles, variables, évolutives), incertaines (c'est-à-dire empreintes de remise en question, de doute créatif, d'autocritique), complexes (c'est-à-dire concertées, débattues, multifactorielles) et ambiguës (c'est-à-dire prenant en compte plusieurs logiques, plusieurs lectures possibles, plusieurs objectifs). En filigrane de la diversité des situations abordées, c'est ce que nous propose cet ouvrage.

INTRODUCTION

Evelyne CHARLIER, Jean-François ROUSSEL et Marcelo GIGLIO

La délimitation des contours d'un métier prend des formes différentes selon les acteurs porteurs de l'initiative, les contextes sociaux et les enjeux sous-jacents à la démarche. Dans cet ouvrage collectif, nous visons à analyser et à mieux comprendre les différentes approches utilisées pour décrire les métiers et développer des formations professionnelles pour les exercer. En effet, nous formulons l'hypothèse que les démarches valorisées dans chaque approche ne sont pas sans incidence, d'une part, sur les dispositifs de formation qui y sont liés et, d'autre part, sur les profils de métier et de formation qui y sont valorisés.

En référence à la littérature scientifique, nous pourrions distinguer a priori quatre approches du métier qui semblent se démarquer les unes des autres de par les options épistémologiques et méthodologiques, caractérisant les différentes tendances présentes lors des trois dernières décennies.

1. L'APPROCHE PAR LES SAVOIRS DISCIPLINAIRES : UNE LOGIQUE APPLICATIVE FONDÉE SUR LES RESSOURCES ACADÉMIQUES

Héritage de trois siècles d'épistémologie positiviste, le modèle « de la science appliquée » est présenté par Schön (1994) comme prégnant, invitant les professionnels à appliquer des théories et des techniques scientifiques pour rencontrer les défis et les difficultés de la pratique professionnelle. *« Du point de vue de la science appliquée, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problème. S'il s'agit de choisir ou de décider, on tranche en sélectionnant les moyens les plus appropriés aux objectifs qu'on s'est donnés »*

(Schön, 1994, p. 65). Se posent alors les questions des processus d'élaboration des problèmes mais aussi celles des protagonistes de la production et celles de l'application des savoirs. Qui produit les savoirs ? Avec quel statut ? Comment ces savoirs sont-ils produits ? Qui applique les savoirs produits ?

2. L'APPROCHE PAR LES SAVOIRS PROFESSIONNELS : UNE LOGIQUE PROCESSUELLE, FONDÉE SUR LE SUJET ET REVENDIQUANT UNE PRISE EN COMPTE DE LA COMPLEXITÉ

Cette approche par les savoirs scientifiques essentiellement disciplinaires est remise en question, car ces derniers « *ne sont pas directement utilisables et encore moins applicables dans les pratiques* » (Leplay, 2008, p. 64). Si ce ne sont pas les savoirs académiques qui pilotent l'activité, alors à quels savoirs (à quelles ressources) se réfèrent les professionnels pour agir ? Apparaît alors une autre approche, celle des savoirs professionnels en référence aux cadres de l'épistémologie génétique et de la psychologie cognitive (Vergnaud, 1996) ou encore aux cadres méthodologiques de la didactique professionnelle (Pastré & Samurçay, 2004). Il serait alors question d'identifier les classes de situations professionnelles et les actions correspondant à ces classes de situations mais aussi aux résultats attendus comme des objets des savoirs professionnels, selon des formes et des références qui leur sont propres. Il y a dès lors reconnaissance de la spécificité des activités des professionnels, en lien avec une famille de savoirs, qui sera, celle-ci, de nature opératoire et non prédictive. Certes, un métier s'exerce dans différentes situations, ce qui suppose une gestion de ses activités correspondante à cette complexité.

Les situations de travail constituent l'espace d'investigation et, pour cela il faut repérer parmi elles, celles qui en sont représentatives pour les personnes professionnelles elles-mêmes. De ce fait, les savoirs professionnels relèvent non seulement des comportements observables mais aussi de l'activité non visible par un observateur extérieur, à savoir l'activité mentale.

3. L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : UNE LOGIQUE OBJECTIVANTE FONDÉE SUR LA PERFORMANCE

D'aucuns mettent en saillance le caractère significatif de certaines situations, comme l'écrit Jean-Jacques Nillès :

« Un métier est constitué d'une multitude de situations de travail. Mais certaines de ces situations sont plus significatives et sont emblématiques du métier, elles le cristallisent. Ces situations sont emblématiques du métier, car elles mettent en jeu des actions ou des décisions dans lesquelles la relation de la personne à son métier, à ses collègues, à lui-même et à ses valeurs trouve à s'incarner. » (Nillès, 2005, p. 63)

Il s'agira alors de formaliser ces situations dans un référentiel de compétences. Dès lors, les actes de professionnels experts feront l'objet d'une analyse afin de produire un référentiel qui servira ensuite de balise pour la constitution de curricula de formation (initiale ou continue). La raison d'être d'un référentiel de compétences constitue la *« clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation »* (Perrenoud, 2001, p. 2). Ainsi l'approche par les compétences s'inscrit dans une démarche objectivante, même si la compétence, considérée comme un ensemble de ressources cognitives articulées dans une configuration pertinente, ne peut être évaluée qu'en situation. Enfin, précisons que la compétence est inséparable *« d'une norme de performance ou d'efficacité, à partir de laquelle elle est d'ailleurs souvent exclusivement évaluée. »* (Nillès, 2005, p. 62). L'évaluation de la performance est souvent confondue avec le contrôle de la performance, pénalisant la défaillance individuelle (Le Boterf, 2015). Précisons encore que la norme est mobile, dépendante des objets et des modes de production, de l'organisation du travail, des caractéristiques économiques et technologiques et de leur transformation, mais aussi de la nature des rapports sociaux d'une société.

4. APPROCHE PAR LES GESTES PROFESSIONNELS: UNE LOGIQUE CULTURELLE FONDÉE SUR L'ÉCOLOGIE DE L'INTENTIONNALITÉ ET DE L'ÉTHIQUE

Avec le développement de la notion de geste professionnel (Jorro, 202, 2006a, Bucheton & Dezutter, 2008, Bucheton & Soulé, 2009), les situations étudiées le sont avec une approche située visant l'appréhension de leur complexité. Ainsi, non seulement les actes posés par le professionnel sont étudiés dans leur contexte mais aussi les intentions qui portent ces actes, de même que les systèmes de valeurs qui les pilotent.

Lorsque Jorro développe la notion de geste professionnel d'enseignement en comparaison avec la notion de gestes du métier, l'objectif annoncé est d'analyser « *l'activité enseignante comme le fait d'un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec le genre propre de l'activité professionnelle* » (Jorro, 2006). Dès lors, l'agir professionnel est abordé dans sa singularité et permet de s'interroger sur les familles de gestes à maîtriser pour agir de façon professionnelle, ainsi que sur leur articulation.

5. LES CONTRIBUTIONS DE CET OUVRAGE

Cet ouvrage est le fruit d'un séminaire du Réseau francophone de formation et d'éducation conduit à Paris en 2017. Il regroupe des chapitres de chercheur·e·s rendant compte des démarches qu'ils ont menées dans le domaine de la définition des métiers et des dispositifs de formation à ceux-ci.

Au départ, nous avons formulé un certain nombre de questions pour baliser le champ d'étude. Quels sont les points de repère choisis pour définir un métier ? Comment sont-ils définis ? Quels sont les points aveugles de cette définition ?

Quels sont les enjeux sous-jacents à ces choix ? Dans quelles épistémologies s'inscrivent ces approches ? Quelles visions du métier véhiculent-ils ?

Quelles sont les implications des choix sur la définition des cursus de formation (objectifs et compétences développés-méthodologies - évaluations) ? Quels rapports entre formation et travail sont valorisés ? Quels sont les apprentissages réalisés en formation, sur le terrain ? En formation initiale, continue, lors de l'exercice du métier ? Quelles seront les caractéristiques des formateurs sollicités en formation et sur le lieu de travail (identité professionnelle) ? Quelles relations entre ces professionnels et les formateurs ? Quels professionnels forme-t-on ?

À la lecture des articles composant cet ouvrage, vous constaterez que ces questions se sont progressivement complexifiées et nuancées. Les cas rapportés montrent la nécessité d'articuler ces questionnements

et d'intégrer des éléments nouveaux, ce que nous ferons dans la conclusion de l'ouvrage.

Le livre se compose de neuf chapitres :

Patrick LECHAUX, du Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, Université Lille 3, analyse les métiers en actes, les actes de métiers et les dynamiques de professionnalisation. L'entrée choisie consiste à étudier les métiers tels qu'ils sont mis en œuvre (d'où l'appellation « métiers en actes ») au-delà de la seule prise en compte des discours tenus sur eux. L'option choisie consiste à regarder ensemble (et non de façon séparée) les représentations à propos des métiers, l'activité de ces métiers (les professionnels agissants), les débats identitaires, bref tenir conjointement les aspects liés à l'activité concrète et aux dimensions symboliques à propos des métiers. Dans cette perspective, l'article permet d'identifier certaines tensions existantes entre, d'une part, la présence de schèmes organisateurs endogènes et institués, de même que de prescriptions grandissantes qui traduisent une « injonction au professionnalisme » et, d'autre part, l'activité déployée dans une action composée d'ajustements fondés sur des référentiels multiples et changeants qui traduisent l'autonomie de l'activité, en vue de réinventer le métier et contribuer à l'émergence de nouvelles professionnalités.

Thierry ARDOUIN, de l'Université de Rouen Normandie, propose une approche de l'Ingénierie de construction des référentiels à l'Université : principes et réalités. L'évolution des masters interroge la professionnalisation, les enjeux et contraintes au sein de l'Université et les référentiels sollicités. Cette réingénierie illustre et interroge l'analyse des métiers ou les représentations qui en sont faites, ainsi que son impact sur le dispositif de formation au regard des contraintes mettant au jour la tension entre principe et réalité d'une ingénierie en formation. L'article présente un référentiel de compétences qui s'inscrit dans une logique dynamique offrant à la fois évaluation et évolution. En ce sens, il ne constitue pas exclusivement un instrument normatif à des fins de contrôle, mais aussi un outil de dialogue et de concertation.

Yann VACHER, de l'Université de Corse Pascal Paoli, analyse des pratiques du point de vue de sa conception et des usages d'un outil en INSPE.

Le cadrage de l'évaluation de la formation des professeurs stagiaires dans les masters MEEF a spécifié la présence des dimensions relatives à « l'analyse de sa pratique ». Dans ce cadre, un outil susceptible de « permettre » l'évaluation certificative et formative de ce registre a été conçu. Cette contribution analyse les questionnements épistémologiques, éthiques et les stratégies de conception de ce référentiel et l'usage de cet outil par les formateurs en charge de l'évaluation. De plus, l'article cible certaines conditions de performance et d'acceptabilité liées à l'utilisation de cet outil.

Patrick MAYEN, d'Agrosup Dijon, a créé des référentiels ouverts pour favoriser l'expression de l'activité et favoriser l'usage des référentiels par les formateurs. Cette contribution revient sur deux difficultés convergentes de la conception et de l'utilisation des référentiels : d'une part, celle des possibilités d'expression et de manifestation de l'activité de ceux qui apprennent et, d'autre part, celle de l'utilisation par les acteurs de la formation et de l'évaluation qui seraient eux aussi contraints dans leur activité par les formats supposés rigides des référentiels. Il propose une démarche de construction de référentiels plus ouverts, associant une démarche systématique d'appropriation des référentiels par ses utilisateurs.

Sephora BOUCENNA, Claire BAUDSON et Evelyne CHARLIER, de l'Université de Namur, présentent l'élaboration d'un référentiel de compétences et la construction d'un programme de formation. Plus spécifiquement, cette contribution analyse le processus d'élaboration du curriculum de master de spécialisation en accompagnement dans le contexte francophone belge, en dégagant les logiques qui ont piloté le processus en lien avec l'élaboration d'un référentiel de compétences. Elle dégage les obstacles et les éléments politiques et sociaux qui participent à cette élaboration et influencent les négociations et les compromis dans l'élaboration du curriculum. En conclusion, l'article met l'accent sur l'importance des logiques stratégiques, pédagogiques et financières qui supplantent la logique pédagogique dans le cadre de cette démarche.

Amaury DAELE et Emmanuel SYLVESTRE, de l'Université de Lausanne, définissent le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur dans une perspective de formation et de réflexion sur l'identité professionnelle. Cette contribution présente les enjeux de la définition du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur, ainsi que

différentes méthodes pour délimiter les contours du métier. Des dispositifs de formation sont proposés pour favoriser le développement professionnel des conseillers et soutenir la réflexion sur la définition d'une identité professionnelle collective. L'article conclut en identifiant différentes perspectives qui visent à prendre en compte différents profils de conseillers pédagogiques qui sont dégagés par la revue de littérature réalisée.

Marcelo GIGLIO, de la Haute École Pédagogique Berne Jura Neuchâtel, propose l'analyse d'une collaboration créative en classe : impliquant la redéfinition d'une part du métier d'enseignant·e. Il dégage quelques points aveugles dans la formation. Il essaie de comprendre comment des enseignant·e·s de l'enseignement primaire et leurs formateurs et formatrices perçoivent, agissent et modifient leurs pratiques quand la collaboration créative est au centre de leur enseignement. Sur base d'une observation, il dégage des conditions favorables au développement de la créativité de l'élève, ainsi que des gestes professionnels qui redéfinissent une part du métier d'enseignant·e et montrent certains points aveugles de l'actuelle formation des enseignant·e·s. L'auteur conclut en mettant l'accent sur la valeur pédagogique de ces gestes professionnels et leur dépendance avec les savoirs professionnels à transmettre et à coconstruire, avec les savoirs disciplinaires à mobiliser et avec les savoirs d'action qui témoignent d'une relation évolutive «enseignant·e-élèves» en classe.

Jean-François ROUSSEL et Joanne ROCH, de l'Université de Sherbrooke, analysent des situations de travail : leviers et limites pour la construction d'un curriculum décrit le processus d'analyse de la situation de travail qui sert de fondement à l'élaboration de programmes d'études professionnelles et techniques et à la conception de matrices de compétences au Québec. Ils s'intéressent aux points de repère choisis, à leurs définitions et aux points aveugles, ainsi qu'à leurs impacts sur le plan des apprentissages réalisés en formation et sur le terrain. Menée en milieu organisationnel, cette recherche identifie quatre facteurs visant à contextualiser une analyse plus globale des fonctions de travail. Ces facteurs pourraient permettre à des professionnels en développement de mener des analyses de besoins qui reflètent, de façon plus fidèle, la réalité des fonctions de travail au sein d'une entreprise.

Suzanne GUILLEMETTE, de l'Université de Sherbrooke, avec Isabelle VACHON et Donald GUERTIN, de l'Association des conseillers et

conseillères pédagogiques du Québec, définissent un référentiel d'agir compétents en conseilance pédagogique. Les personnes œuvrant en conseilance pédagogique cherchent à mieux se définir dans leur profession, car celle-ci a fortement évolué ces dernières années. Les auteurs analysent dans le cadre d'une démarche de recherche collaborative le développement d'un référentiel d'agir compétents en conseilance pédagogique.

Ce livre traite ces enjeux de la formation et de la profession en les analysant sous différents angles de recherche et de pratiques. Bien entendu, aucun de ces chapitres ne se retrouve uniquement dans une des approches évoquées en début d'introduction, mais les auteur·e·s proposent certaines approches dominantes nous permettant d'esquisser un premier classement. Si aucune de ces contributions ne s'inscrit dans une approche uniquement basée sur les savoirs disciplinaires, dans une logique applicative fondée sur des ressources académiques, plusieurs se rapprochent de la seconde approche. Par exemple, les contributions de Thierry ARDOUIN ainsi que celui d'Amaury DAELE et Emmanuel SYLVESTRE partent des savoirs professionnels, dans une logique processuelle fondée sur le sujet en revendiquant la complexité des métiers. D'autres, plus nombreuses, adoptent une approche par compétences, dans une perspective objectivante fondée sur la performance, comme par exemple la contribution de Jean-François ROUSSEL et Joanne ROCH ou celle de Suzanne GUILLEMETTE, Isabelle VACHON et Donald GUERTIN. Quant aux contributions de Yann VACHER, de Patrick MAYEN, de Patrick LECHAUX et de Marcelo GIGLIO, l'approche que l'on pourrait qualifier de culturelles, semble davantage être centrée sur les gestes et les pratiques, fondés sur l'écologie de l'intentionnalité et de l'éthique. Enfin, la contribution de Sephora BOUCENNA, Claire BAUDSON et Evelyne CHARLIER s'inscrit dans ce courant dénonçant les obstacles politiques et organisationnels qui ont jalonné leur parcours.

Nous sommes convaincu·e·s que ces chapitres pourront contribuer à l'étude des métiers, ainsi qu'à des formations à ces métiers.

Bonne lecture !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paper presented at the Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7^e ed.). Paris : Eyrolles.
- Leplay, É. (2008). La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations. *Pensée plurielle*, 19 (3), 63-73.
- Nillès, J.-J. (2005). L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios. *Savoirs*, 8 (2), 61-66.
- Pastré, P., & Samurçay, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.rtf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

LA FICTION DE L'UNITÉ DU MÉTIER, UNE FIGURE GÉNÉRIQUE, NARRATIVE ET CONVENTIONNELLE, EN DÉBAT LORS DU PROCESSUS DE FABRICATION DES DIPLÔMES, QUI MASQUE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU MÉTIER RÉEL

Patrick Lechaux, ESCOL – Université Paris 8

Le développement depuis environ 30 ans d'un nouveau paradigme de la relation emploi formation autour des compétences, de la professionnalisation, de la formation au travail et par le travail, et de la validation des acquis de l'expérience, s'est accompagné d'une dynamique de référentialisation à spectre large qui remet en chantier le métier comme objet d'opérations sociales et institutionnelles : le métier en vue de la formation, mais aussi le métier en vue de la certification. Ce que l'on appelle fréquemment le référentiel métier est désormais intégré aux référentiels du diplôme pouvant inclure comme en France le référentiel d'activités professionnelles, le référentiel de compétences, le référentiel de formation et le référentiel de certification.

Cette activité de référentialisation se traduit par la construction d'un système de « références » relatives à un objet (le « référé ») en vue d'asseoir de façon rigoureuse et reconnue socialement dans un environnement donné une démarche d'évaluation susceptible de s'inscrire dans une double finalité : « la régulation dynamique de dispositifs pédagogiques » (Figari, 1994) et la certification d'une compétence à exercer le métier. Par compétence, on entend ici à la fois une capacité technique et une autorisation institutionnelle (la compétence au sens juridique du terme).

Cette référentialisation relève en réalité d'une opération de mise en normes du métier dans un cadre plus général de normalisation du dispositif de formation et de certification (Cros et Raisky, 2010) : il organise le processus de formation au métier en lien avec l'expérience de mises en situation de travail pour les formations en alternance, mais également le processus d'évaluation pédagogique et de reconnaissance institutionnelle des acquis de cette formation au et par le travail.

Cette contribution a pris le parti de déplacer le regard, de l'analyse de la dynamique de « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2009) à l'analyse de la fabrication de la référentialisation, pour une double raison.

La première tient au fait que l'enjeu de la reconnaissance institutionnelle des compétences par une certification a pris une place grandissante, le dispositif de validation/certification devenant particulièrement structurant de la conception et du déroulement de la professionnalisation par la formation. Ce que Mayen (2009) a mis en évidence à propos de la validation des acquis de l'expérience, et qu'il désigne comme « des activités d'élaboration et de réduction de l'expérience » induites par l'enjeu du diplôme, peut d'une certaine façon être étendu à la professionnalisation par la formation, au regard de l'importance accordée à l'analyse de l'expérience du métier « en actes » construite par les apprenants lors des mises en situations de travail qui rythment la formation en alternance. Pour le dire autrement, l'activité de l'enseignant/formateur est tout autant une activité d'accompagnement de la production documentée par les apprenants des preuves de leurs apprentissages en vue de l'évaluation/validation qu'une activité de guidage de ces apprentissages.

La seconde raison tient au fait qu'on pose une double hypothèse qui fait l'objet de cet article. Nous proposons d'analyser la fabrication de la référentialisation comme un « débats de normes », par emprunt à Schwartz (2009) qui qualifie ainsi l'activité au travail. Et nous postulons que ces débats sont en réalité réactivés dans les moments de mise en œuvre du process de formation et d'évaluation/validation, relevant alors de ce que Schwartz appelle une « renormalisation ». Ce qui signifie que l'analyse de l'activité des apprenants au cours de la formation au travail et par le travail a tout intérêt à s'enrichir de l'analyse de l'activité de normalisation du métier (la fabrication des prescriptions) qui s'est déroulée en amont.

Cette contribution porte donc sur le travail de référentialisation ou de normalisation du métier qui fait l'objet d'une recherche en cours relative à la réforme actuelle en France des diplômes du travail social, dont on sait que ce champ professionnel s'est structuré autour de métiers historiques (et de diplômes de métier) fondateurs de son identité : assistant·e de service social, éducateur·trice spécialisé·e, pour ne citer que les plus connus et les plus importants en nombre. Cette recherche s'appuie sur une analyse documentaire des travaux des commissions paritaires qui ont élaboré les différents « référentiels » de métier, de compétences, de formation et de certification. Ainsi que sur des entretiens avec les principaux acteurs clés de ce processus de référentialisation : administration, partenaires sociaux, représentants des centres de formation.

Dans un premier temps on montrera, à partir de travaux existants sur les diplômes, que le travail de référentialisation s'organise autour de trois dimensions : la prise en compte du caractère intrinsèquement dual du diplôme (scolaire et professionnel), un système de références pour penser les *requisit* du travail bien fait du métier appelés à guider son apprentissage et à en valider les résultats (les « outcomes » dans le langage européen), enfin ce que l'on propose d'appeler une grammaire du métier (se déclinant par des catégories de normes) propre à chaque ministère certificateur. Ces trois dimensions organisatrices de la référentialisation font l'objet d'un débat autour du métier entre les acteurs institutionnels des systèmes de formation et d'emploi mobilisés à cet effet. Il en résulte un métier normé, institué, une « forme » en termes de propriétés communes, faisant office de « patron » (selon le terme usité en couture), fondée sur un principe d'unité et d'homogénéité qui n'est donc pas

le métier réel dans sa complexité. Cette convention de métier (le diplôme) relève ainsi d'une forme de fiction car le discours narratif des référentiels chargés de documenter les attributions de valeur au fondement de toute référentialisation masque ce que nous proposons d'appeler le récit ou l'intrigue du travail réel, le débat et les luttes de normes et de places qui se jouent au quotidien sur la scène du travail et se sont rejoués sur un versant rhétorique lors de la fabrication de l'ordre discursif des référentiels du diplôme. En ce sens, le diplôme participe d'une approche naturalisante et essentialisante du métier qu'il importe de déconstruire pour retrouver ce débat de normes et le remettre au travail au cours de la formation et de la validation.

Dans un second temps on montrera, à travers l'exemple de la réforme actuelle des diplômes du travail social en France, comment se manifeste ce débat de normes et se construisent des scénarios multiples de l'unité du métier, permettant de resituer le métier institué par le diplôme comme *une* des conventions possibles et son impact pour le process de formation.

On conclura en mettant en avant le métier comme construction à la fois subjective et sociale, traversée en conséquence par de fortes tensions entre ses cadres organisateurs qui l'instituent et le métier au travail comme créativité de l'agir (Joas, 1999).

1. LE MÉTIER COMME FORME ET CONVENTION : UN ENJEU DE DÉBATS DE NORMES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF DE RÉFÉRENTIALISATION

On omet en général de rappeler que le diplôme est étymologiquement associé au double: *diploma* (latin) signifie document officiel présenté sur un feuillet plié en deux; *diplōma* en grec ancien signifie une tablette pliée en deux (un dérivé de *diploûs*: double). Le diplôme s'apparente ainsi à un passeport pour rester dans un environnement diplomatique, c'est-à-dire un outil d'identité, de reconnaissance de qualités donnant le droit de passage entre des univers sociaux étrangers les uns aux autres. Il exerce donc une fonction de convertisseur entre la formation et l'emploi, s'apparentant à une sorte de monnaie reconnue pour sa valeur d'échange. La figure du métier associée au diplôme (sa valeur nominale) relève donc d'une convention

construite à un moment donné afin de mettre en correspondance des logiques en tension qui participent de la valeur réelle fluctuante du diplôme aussi bien sur le marché de la formation que sur celui du travail.

1.1 Un débat de normes autour du caractère dual du diplôme

L'activité de fabrication de la convention du diplôme est d'abord marquée par le débat de normes relatif au caractère dual du diplôme. Il porte sur les modalités de prise en compte de logiques en tension :

- tension entre la finalité éducative du diplôme (poursuite d'études) et sa finalité professionnelle (entrée dans le monde du travail), ce qui inscrit le diplôme à la fois dans les champs de l'éducation et du travail
- tension entre d'un côté les logiques régionales et locales d'usage des métiers via des traditions d'emplois et de spécialisations de métiers (le caractère multifacettes du métier) et de l'autre une logique nationale, standardisée du métier (le métier type) que l'on retrouve dans les conventions collectives et qui fonde la valeur d'échange du diplôme (Brucy, 1998)
- tension entre un modèle « professionnel » défendu par les collectifs de métiers soucieux du caractère à la fois local (donc très divers) et patrimonial (une mémoire commune) du métier et un modèle « marché du travail » porté par les employeurs qui prônent un espace professionnel ouvert et flexible au sein duquel le métier est ouvert à la coopération avec d'autres métiers et aux recompositions en résultant
- tension entre une attribution de valeur (les savoirs et compétences attestés par le diplôme) et une attribution de positionnement ou de classement (le diplôme comme niveau de formation ou de qualification, voire de statut)
- tension enfin entre, d'une part une tendance sélective, élitiste, sinon malthusienne portée fréquemment par le groupe professionnel, et d'autre part une tendance d'ouverture visant

à prendre en compte la massification de l'emploi ainsi que l'émergence de de nouveaux emplois et activités, tendance en général soutenue par les milieux patronaux

Le diplôme s'apparente ainsi à un couteau suisse tant il est investi de multiples fonctions : professionnalisation d'un groupe professionnel (le diplôme assurant la reconnaissance et l'identité de la profession via un « mandat ») ; régulation des relations emploi-formation, activation de parcours de mobilité éducative et professionnelle. Il ne peut alors exercer sa multifonctionnalité que s'il est dual : biface (professionnel et éducatif) et bivalent en termes de référentialité (métier et niveau de qualification), l'équilibre entre ses deux dimensions constituant un enjeu permanent pour les acteurs sociaux directement concernés par la construction et les usages du diplôme dans le champ de l'éducation-formation et dans le champ du travail. On veut parler de l'État (ministère certificateur), des partenaires sociaux, des représentants des groupes professionnels (de métier), des enseignants, d'experts de la relation emploi formation. Ce qui se traduit par un débat permanent autour du « bon curseur » entre les figures de généraliste et de spécialiste.

1.2 Un second débat de normes autour du système de référence pour la validation des résultats des apprentissages effectués

L'approche par les compétences qui s'est imposée comme une forme de nouveau paradigme dans le pilotage et la gestion de l'emploi et de la formation déploie un nouveau système de référence. La littérature est abondante à ce sujet. On ne présente ici qu'un résumé de la mutation opérée.

Le modèle qui a été au fondement des premiers diplômes de l'enseignement technique et professionnel au début du xx^e siècle (avec le CAP), mais qui était déjà en vigueur pour les formations d'ingénieur, repose sur le principe général d'une science appliquée : la certification consiste à vérifier la maîtrise de savoirs généraux et techniques construite au cours de la formation, censée définir une « aptitude » à exercer le métier. Cette formation scolaire, à distance de l'entreprise, dans le cadre de l'atelier reconstitué dans l'école, visait un « apprentissage méthodique » des fondements technologiques du métier (Charlot, 1985). L'entreprise assumait ensuite le

développement de la compétence en situation au fur et à mesure de l'expérience du travail avec l'appui du collectif de travail, assurant la socialisation professionnelle et l'incorporation dans le groupe professionnel.

La nouvelle génération de référentiels, marquée par l'approche compétence, mobilise un autre système de référence relevant d'une approche constructiviste : la validation ne porte plus sur l'aptitude à exercer, mais sur la maîtrise de la démarche « agir avec compétence en situation » : capacité à analyser une situation, à comprendre ce qu'il y a à faire (au-delà du prescrit), à mobiliser des ressources individuelles et collectives (connaissances, savoir-faire, comportements professionnels). Savoyant (2009) opère une distinction particulièrement heureuse entre les « savoirs de la tâche » bien répertoriés, faisant l'objet de l'apprentissage en situation de formation à l'école, et les « savoirs de l'activité » qui s'élaborent en situation de travail et participent de l'orientation de l'action. Ils se construisent par un double processus : la diversité des situations de travail et la mobilisation des savoirs de la tâche pour l'élaboration réflexive de l'action et son contrôle.

Cette distinction permet d'éclairer le débat de normes que provoque l'élaboration du référentiel de validation au sein du système d'acteurs (employeurs, syndicats, groupes professionnels, enseignants) : valider des compétences peut-il encore porter sur les savoirs de la tâche ou bien doit-il se concentrer sur les savoirs de l'activité (ce qui suppose une expérience relativement significative et une capacité à les formaliser) ? Ou bien doit-il plutôt porter – ce qui est le fil rouge le plus courant des nouveaux référentiels – sur la façon dont les candidats mobilisent les savoirs de la tâche (ce qui suppose leur maîtrise) pour construire la situation et élaborer leur intervention dans des contextes différents, exercer une certaine réflexivité sur l'action, développer une capacité émergente à opérer des transferts, engager un point de vue personnel sur son action ? Ce que l'on pourrait appeler le raisonnement professionnel et l'engagement dans le travail.

Ce nouveau système de référence rend ainsi possible la validation d'acquis construits aussi bien au cours de parcours de formation en alternance que de parcours d'expérience professionnelle.

1.3 Un débat de normes cadré par une « grammaire » du diplôme et une activité de classification

On observe que chaque ministère certificateur a construit sa propre grammaire du diplôme en termes de critères de référentialisation. Toutefois ces grammaires ont en commun une typologie de normes, que l'on propose de regrouper autour de cinq catégories :

- *des normes «juridictionnelles»*, pour reprendre l'expression d'Abbott (2016), qui ont trait au champ d'intervention ou au «mandat» du professionnel, à ce qui fonde la reconnaissance de l'expertise spécifique d'un corps de professionnels, à la figure du métier
- *des normes de profilage du public* autorisé à entrer dans le processus de formation et de certification : âge, niveau de formation et d'expérience...
- *des normes institutionnelles et organisationnelles* relatives à l'habilitation des centres de formation, des terrains de stage, du dispositif de validation des acquis de l'expérience...
- *des normes curriculaires* portant sur les savoirs de référence, les programmes de formation, le déroulement du processus de formation
- *des normes de validation* relatives aux situations d'évaluation/validation et au système de référence qu'on a examiné à l'instant

C'est dire que le débat de normes se déroule dans le cadre particulièrement contraint de la grammaire du diplôme imposé par l'État.

Le courant de la sociologie des diplômes (Maillard, 2012) a montré que la fabrication des diplômes ne s'inscrivait pas dans le seul registre des emplois et du lien emploi formation afin de répondre au mieux aux besoins en compétences et en qualifications. L'ordre certificateur que le ministère de l'Éducation nationale a construit en France au cours des vingt dernières années est en effet fortement arrimé à l'ordre d'enseignement, participant tout autant de la structuration de l'espace éducatif et

des parcours de formation en son sein que de l'organisation du passage de la formation à l'emploi.

La question la plus sensible dans ce débat est dès lors celle des normes juridictionnelles qui portent sur le champ d'intervention du professionnel de métier et la figure du métier. Elle fait en effet l'objet d'opérations de « classifications en actions » (Chauvin, 2006) au cours desquelles est construite la généralité du métier, c'est-à-dire ce qui est du ressort du genre (au sens de la taxonomie) et de l'espèce (un élément du genre, une spécialisation du genre). Qu'est-ce qui est espèce d'un genre ou genre à part entière ? Cette activité de classification est en réalité double : horizontale (par polarisation : différenciation des familles de tâches considérées comme relevant du métier et n'en relevant pas) et verticale (par hiérarchisation selon les niveaux de qualification). Elle relève typiquement d'un « travail des frontières », selon la formule d'Abbott qui désigne ainsi l'activité institutionnelle de formalisation de l'aire de juridiction et qu'il différencie des « frontières au travail », expression désignant la dynamique « processuelle » de recomposition continue des activités de travail en situation.

Il en résulte le « métier type » qui *assure l'unité du métier malgré ou par la diversité* des configurations de travail et d'emplois, ce qui se traduit par des conventions de métier représentant des *arbitrages* nécessairement controversés au regard des enjeux propres à chacun des acteurs en présence (Oiry & Sulzer, 2005). À titre d'illustration, l'organisation du marché du travail de la menuiserie a conduit à une relative spécialisation des entreprises en fonction d'une segmentation du marché et d'une division technique du travail : spécialisation en fabrication ou en pose, en neuf ou en restauration, selon les matériaux (bois, alu, pvc). Peut-on encore parler du métier de menuisier ? Et que représente LE métier du diplôme sinon un métier type conçu actuellement comme une figure composite de professionnel polyvalent et généraliste en rupture avec la figure ancienne de l'artisan menuisier spécialiste du bois. L'exemple de la restauration souligne une autre forme d'arbitrage : la restauration gastronomique, qui représentait autrefois le modèle de référence pour le diplôme de cuisinier, a laissé la place à la restauration de collectivité considérée comme le dénominateur commun le plus pertinent au sein de l'espace économique et professionnel actuel de la restauration, avec des questions de frontières non résolues : qu'est-ce que le « travail bien fait » du métier de cuisinier ?

La restauration rapide en plein développement relève-t-elle du métier de cuisinier, doit-elle être couverte par le diplôme et peut-elle être retenue comme un terrain d'apprentissage par les stages ?

Ces exemples mettent en évidence que ce débat de normes est aussi un débat de valeurs autour du travail de qualité du métier, de la beauté du métier, du métier juste. C'est de ce fait un débat, mais aussi une lutte de places entre les employeurs, le groupe professionnel, les enseignants dans la définition des critères de fabrication et de reconnaissance de la compétence à exercer le métier : qu'est-ce qui fait la noblesse du métier et participe de son image sociale ? Qu'est-ce qui définit la sphère d'activités du métier ? Et donc qu'est-ce qui définit le métier à apprendre ?

La construction de cette convention de métier (d'un métier générique) instituée par le diplôme relève donc d'une activité de « rhétorique professionnelle » (Paradeise, 2002), et même d'une « éristique » (l'art du débat et de la dispute) à propos de l'unité et de l'homogénéité du métier défendue par les acteurs. Elle ne dit en fait rien de la réalité du métier au travail et à ce titre relève d'une forme de fiction. Fiction en même temps absolument nécessaire car elle fonde le mandat de la profession et oriente la reconnaissance par tous les acteurs des conditions de production des connaissances et compétences et d'attribution du diplôme.

Faire émerger ce débat de normes, de valeurs et de places (moment de la normalisation ou de la prescription) nous paraît indispensable, car il se rejoue lors du processus de formation (moment de la renormalisation). Les enseignants, formateurs et tuteurs en entreprise sont alors aux prises avec des figures en tension du métier : celle du travail réel à travers l'exercice du métier dans un environnement de prescriptions, celle du métier type du diplôme, une représentation de l'idéal de métier pour les enseignants et formateurs, en particulier pour ceux qui sont issus du métier.

De ce point de vue, il nous paraît pertinent de prolonger le triptyque de Wittorski (2009) (professionnalisation-profession ; professionnalisation-formation ; professionnalisation-efficacité au travail) par une quatrième forme que l'on propose d'appeler la « professionnalisation-certification », tant le diplôme est structurant des dynamiques de professionnalisation.

2. L'EXEMPLE DE LA RÉFORME FRANÇAISE DES DIPLOMES DU TRAVAIL SOCIAL : LE DÉBAT DE NORMES AUTOUR DU MÉTIER ET SES EFFETS POUR LE DISPOSITIF DE FORMATION

2.1 Une analyse des emplois et du travail qui interroge les métiers institués du travail social

La mosaïque des métiers historiques du travail social (assistant·e de service social, éducateur·trice spécialisé·e, pour ne citer que ceux-ci parmi les 14 métiers faisant l'objet d'un diplôme d'État du ministère des Affaires sociales en France) est interrogée de façon récurrente depuis une trentaine d'années par les travaux relatifs à l'analyse du système des emplois et du travail social comme travail. Ainsi Ion et Tricart (1984) parlent d'une « nébuleuse des métiers » sous l'appellation unifiante de « travail social ». Ils la présentent comme le produit d'une sédimentation de dispositifs professionnels, générée par une dynamique de segmentation interne récurrente du service social qui représentait la forme unique du travail social au début du XX^e siècle, segmentation très spécifique à la France au regard des comparaisons européennes et même internationales. Cette mosaïque et les cloisonnements entre métiers qui en résultent n'ont pas, pour de très nombreux experts, de fondement objectif lié au travail : des catégories d'activités leur sont communes et Ion et Tricart parlent de « pratiques similaires ». On peut citer de façon non exhaustive des activités de permanence (présence, écoute), d'observation et d'investigation, de dépannage (recherche de solutions), d'instauration et d'animation d'espaces de socialisation et d'éducation, de concertation avec les partenaires, les élus... Activités communes qui s'organisent toutefois en configurations différenciées en fonction des lieux d'exercice et des problématiques sociales traitées (grande dépendance, exclusion sociale, rééducation, travail en milieu institutionnel ou en milieu ouvert...).

Le grand chantier de recherche lancé à la fin des années 90 par le ministère de l'Emploi à propos des mutations du travail social (Chopart, 2000) a abouti à des conclusions similaires, observant toutefois une tendance nouvelle au développement d'une nébuleuse, celle des emplois, dits de l'intervention sociale, non couverts par les certifications et grilles de qualification existantes. Le rapport de recherche identifie ainsi l'émergence

de deux marchés du travail, l'un organisé autour de la logique de qualification avec les métiers « canoniques » du travail social, l'autre autour d'une logique de la compétence, questionnant ainsi ouvertement la pertinence de cette polarisation au regard d'un enjeu de montée en qualification de l'ensemble de ce champ de l'intervention sociale. D'autant que les typologies d'activités et l'analyse de leur contenu dessinent à nouveau des configurations de tâches et de compétences sans rapport avec le découpage historique des métiers du travail social.

On citera pour finir des travaux exceptionnels par leur rareté et leur intérêt qui ont porté cette fois sur l'analyse ergonomique des activités des travailleurs sociaux dans le cadre plus général d'une recherche sur les situations de service (Villatte, Teiger, & Caroly-Flageul, 2005). L'approche ergonomique met en avant l'importance, dans des environnements faiblement prescriptifs, de la gestion du/dans le collectif et la gestion immédiate de la relation pour ne citer que celles-ci, cette dernière se déployant à travers des séquences d'action communes aux professionnels de métiers différents retenus dans l'analyse : une gestion simultanée d'initiatives éducatives et d'actes techniques, un travail permanent de diagnostic face à l'incertain, la gestion de l'implication affective dans la relation, un travail d'équipe, un travail de traduction et d'interface. Ces cinq systèmes mobilisateurs de compétences clés pour le professionnel restent toutefois particulièrement obscurs pour les travailleurs sociaux en grande difficulté pour nommer ce qui fait leur métier, ainsi que l'observent les chercheurs.

En conclusion, les métiers historiquement construits du travail social et institués par les diplômes d'État ne paraissent plus pouvoir constituer des pôles structurants de la qualification pour un champ en expansion et très largement recomposé autour d'activités étendues d'intervention sociale.

2.2 Un projet de réorganisation de l'espace des métiers institués : une nouvelle figure de diplômés hybrides de « généralistes spécialisés »

La convergence de ces analyses, ainsi que l'obligation pour les formations sociales d'entrer dans le cadre européen des certifications dessiné par les processus de Bologne et de Copenhague, a incité les principaux acteurs concernés (ministère des Affaires sociales, employeurs,

coordination des écoles de travail social) à s'engager dans une démarche dite de « réingénierie des diplômés ».

La mission confiée en 2013 à la « commission professionnelle consultative » (CPC) en charge de cette réingénierie a posé les principes suivants : une simplification de l'offre diplômante autour d'une dénomination unique de diplôme par niveau de qualification « afin de desserrer le lien trop exclusif entre diplôme et emploi », fondant le caractère générique du diplôme sur un tronc commun d'environ 50 % du volume de formation, et incluant une spécialisation susceptible de prendre différentes formes (dénominations actuelles des métiers ou autres).

En décembre 2014, le groupe de travail remet ses conclusions qui sont adoptées par la CPC à l'exception des représentants des syndicats de salariés. La nouvelle architecture des diplômes proposée organise l'ensemble des niveaux de qualification autour d'un diplôme unique par niveau avec à chaque fois deux spécialités (l'accompagnement éducatif et l'accompagnement social), chacune d'elles se déclinant à son tour en parcours optionnels (handicap et dépendance ; petite enfance ; interculturalité ; développement local, etc.) susceptibles d'être approfondis via des formations complémentaires ultérieures. Ce modèle repose donc sur l'abandon des dénominations historiques des métiers afin de couvrir désormais l'ensemble du champ de l'intervention sociale (et non plus du travail social) et de rendre possibles des parcours de mobilité professionnelle et sociale au sein de ce champ élargi. *Il s'agit donc d'une rupture assumée avec le modèle historique de type corporatif du travail social*, qui est d'ailleurs en cohérence avec la renégociation en cours des conventions collectives dans la branche et du cadre d'emploi dans la fonction publique territoriale, un employeur particulièrement important de travailleurs et d'intervenants sociaux.

La CPC propose ainsi un diplôme générique qui relève de notre point de vue de l'hybridité. En effet, la nouvelle norme de certification proposée combine un mouvement de déspecialisation sous l'angle des anciens métiers au profit d'une forte transversalité (un socle commun de connaissances et de compétences), pluriprofessionnelle au regard des métiers historiques, et de nouvelles spécialisations référées à des sous-ensembles de problématiques sociales (beaucoup plus pointues que les anciens métiers). On retrouve ici la question du curseur dans la définition de ce

qui relève du genre et de l'espèce dans les opérations de taxonomie. Le genre des anciens métiers du travail social laisse la place à un supragenre (accompagnement social ; accompagnement éducatif) et à des infragenres plus pointus (handicap et dépendance, exclusion sociale...).

Cette hybridité, qui représente une tendance générale du processus actuel de révision des certifications (Éducation nationale et Agriculture notamment), revêt en réalité deux formes différentes selon la finalité poursuivie par ce mouvement de déspecialisation :

- une finalité à dominante poursuite d'études comme pour de nombreux diplômes de l'Éducation nationale, devenant de ce fait des diplômes « propédeutiques », donc à faible spécialisation (exemple du baccalauréat professionnel et du brevet de technicien supérieur dans le secteur social)
- une finalité professionnelle vers des fonctions plus ouvertes (transversales) que les cibles des métiers historiques, combinée à une finalité de poursuite d'études (option retenue par la CPC), d'où notre qualification de diplôme hybride

Les organisations professionnelles et syndicats de salariés se sont alors mobilisés vent debout contre ce qu'ils ont nommé « la fin des métiers », ce projet signant d'après eux une politique de déprofessionnalisation du travail social. Des arbitrages politiques leur ont finalement donné raison en 2016, relançant en 2017 sur de nouvelles bases ce chantier de réingénierie des diplômes.

2.3 Le déplacement du débat de normes : l'enjeu des normes curriculaires, organisationnelles et certificatoires

La réforme de 2017 ne concerne plus que les diplômes de niveau 6 (cadre européen de certification) et l'habilitation de ces diplômes à délivrer le grade licence. La commande est désormais la suivante : la référence aux métiers historiques du travail social est maintenue ; les quatre grands domaines de compétences spécifiant actuellement chaque diplôme (dont deux sont communs) sont reconduits ; la transversalité entre ces diplômes

doit être renforcée. Autant dire que la réforme en cours ne relève plus que d'un aménagement de l'ordre certificatoire actuel.

Les *normes curriculaires* deviennent de ce fait centrales compte tenu de l'importance accordée désormais à la transversalité des métiers via un « socle commun de connaissances et compétences ». Le projet élaboré, adopté en décembre 2017¹, en distingue deux sortes :

- d'une part, des compétences dites communes relevant des deux domaines de compétences transversaux aux métiers : travailler en équipe ; inscrire son intervention dans les environnements institutionnels
- d'autre part des connaissances partagées par les professionnels de métiers différents pour des activités, mais néanmoins conduites avec des finalités spécifiques à chaque métier : évaluer une situation, concevoir un projet, évaluer son action...

On retrouve ici ce que Savoyant appelle les savoirs de la tâche.

L'analyse de ces nouveaux référentiels met en évidence une situation paradoxale : une vision plus transversale que jamais de ces diplômes de métiers historiques ! En effet, chaque « groupe métier » chargé de réécrire les référentiels du diplôme de métier a fait de la fonction accompagnement la fonction centrale de l'intervention. Ce qui se traduit – au filtre de la méthode de montée en généralité propre à la référentialisation – par une vision générique quasiment identique quel que soit le métier, la finalité seule (éducative ou sociale) différenciant cette spécificité. *In fine*, on retrouve les deux grandes options de l'accompagnement social et de l'accompagnement éducatif retenues dans le projet initial qui avait été rejeté ! Mais les appellations historiques des métiers du travail social restent.

Un compromis a donc été trouvé entre les acteurs autour d'un « socle commun de connaissances et de compétences » dont la transversalité intermétiers est référée à une identité d'éducateur, d'assistant de service social partageant une même culture du travail social.

¹ Le projet est intégralement repris par les décrets du 22 août 2018 du ministère des Solidarités et de la Santé qui réforment les diplômes de travail social de niveau 6.

Cette façon de redessiner les professionnels de métier comme des travailleurs sociaux spécialistes d'un métier, mais généralistes de l'*accompagnement* est en fait des plus éloignées de la réalité du travail et du métier en actes. On a en effet montré que ces derniers revêtent de multiples configurations se dispersant entre le pôle de l'expertise sur autrui (Lima, 2010) et le pôle de la présence sociale (Bessin, 2014), soit autant de formes d'accompagnement irréductibles l'une à l'autre. Doit-on d'ailleurs les assimiler à une figure d'accompagnement, sauf à adopter une approche des plus extensives de cette notion dont on a montré le caractère « fourre-tout » (Paul, 2004)?

Cette réforme illustre bien ainsi comment la mise en forme d'une grammaire des métiers à travers le processus de référentialisation conduit à une essentialisation du métier : à savoir un métier théorique abstrait relevant typiquement d'une figure rhétorique à laquelle sont attachées les professions pour légitimer leur mandat, ainsi que l'a montré Paradeise.

L'élaboration de ce socle commun a toutefois donné lieu à un autre débat de normes à caractère organisationnel dont les enjeux pour la formation sont considérables. S'agit-il d'un socle commun ou d'un tronc commun ? Dans ce dernier cas, cela signifierait que le cursus de formation se construit en deux temps : un premier temps à caractère propédeutique, généraliste, commun aux différents métiers et un second temps de spécialisation. Ce modèle organisationnel de la formation contient une double menace pour les écoles de travail social : l'existence des petites écoles monométier est dès lors en question, mais plus largement, c'est la survie institutionnelle et économique des écoles qui est en jeu. En effet, qu'est-ce qui justifie le maintien de ce premier temps généraliste dans des écoles spécifiques, un modèle alternatif pouvant être envisagé autour de la complémentarité Université (tronc commun) et école professionnelle (spécialisation métier) puisqu'*in fine* le diplôme de métier sera délivré avec le grade licence ?

On comprend dans ces conditions que le socle commun (et non le tronc commun) ait été retenu comme référence pour ces normes curriculaires et organisationnelles. Il permet de maintenir le modèle historique d'une approche intégrée d'une formation de généraliste et de spécialiste *tout au long* des trois ans de formation.

Cette fiction de métier, au regard de sa figure rhétorique, a toutefois un immense avantage : elle rend possible une grande autonomie pour les acteurs en charge de concevoir les curricula réels et les dispositifs de formation, d'autant que les curricula formels du diplôme sont très peu développés, à la différence par exemple du programme pédagogique national du DUT Carrières sociales (Diplôme universitaire de technologie).

Ceci est d'autant plus vrai que les référentiels de certification propres à chaque métier vont conserver leur conception constructiviste qui porte pour l'essentiel sur la façon dont les candidats mobilisent en situation les savoirs de la tâche et adoptent un « positionnement professionnel » dans des situations professionnelles vécues lors des stages. Une bonne partie des épreuves de validation s'inspirent de la démarche de validation des acquis de l'expérience : mise en forme documentée d'une analyse de l'expérience des composantes du métier lors des stages.

Resurgit de cette façon le refoulé du métier référentialisé, à savoir l'activité en situation de travail, l'activité en première personne, avec les savoirs de l'activité, une intentionnalité, un ensemble de valeurs, un éthos professionnel dans la façon d'incarner *in situ* le rôle professionnel du métier (Jorro, 2011). C'est-à-dire le métier en actes, le métier en train d'être habité par le candidat au diplôme, ce que Clot (2008) appelle le « style » du professionnel et qui renvoie plus à une posture (une façon de se tenir dans l'exercice du métier) qu'à la simple mobilisation de savoirs ou d'habiletés.

Cette conception des épreuves de validation n'est dès lors pas sans impacter le dispositif de professionnalisation par la formation. Si le recours à des enseignements dédiés aux briques du savoir agir avec compétence en situation (savoirs, techniques et habiletés) garde sa légitimité, le centre de gravité du dispositif se déplace de fait sur le couplage de périodes de stage et de temps d'analyse de l'expérience et des pratiques, cette dernière empruntant aux démarches mobilisées dans l'accompagnement de la réalisation des dossiers de validation des acquis de l'expérience.

En d'autres termes, si la référentialisation du diplôme est nécessairement très structurante de la professionnalisation-formation au regard des prescriptions qu'elle impose, ce qui reste sans aucun doute le plus

discriminant *in fine* ce sont bien les normes certificatoires et le modèle sur lesquelles elles reposent : un modèle à dominante curriculaire ou un modèle référé à l'analyse de l'activité. Dans ce dernier cas, une démarche de didactique professionnelle ciblant le métier en actes devient possible, quelles que soient les figures rhétoriques des autres normes du diplôme. Ce qui n'invalide pas la possibilité et même la nécessité – au contraire – de construire une référentialisation fondée sur l'analyse de l'activité qui permettrait ainsi de soutenir le développement du métier, comme l'a montré Balas (2011).

EN CONCLUSION

Cette analyse critique des opérations de référentialisation a cherché à mettre en évidence son instrumentalisation du métier à travers l'élaboration d'un « artefact » au sens de Rabardel (1995), le métier institué du diplôme étant investi comme un instrument inscrit dans des usages différenciés selon les acteurs. On a de ce fait mis en question l'unité du métier en la qualifiant de fiction, mais de fiction utile dans la mesure où elle permet d'opérer des conversions de valeurs entre les acquis de la formation et de l'expérience et l'attribution de la compétence à exercer le métier, de guider la conception et la régulation des dispositifs de formation. On a ainsi constamment opposé cette convention du métier au métier réel, sans pour autant chercher à ouvrir la boîte noire de ce métier réel.

Il faudrait questionner à son tour ce « métier réel » autour d'une opposition entre le « métier en actes » et les « actes de métier », expressions cherchant à rendre compte des tensions qui traversent les activités de travail entre d'un côté les cadres organisateurs qui instituent le métier comme ressource collective et individuelle et d'autre part le métier au travail comme déploiement de la créativité de l'agir du sujet (Joas, 1999). Ces tensions sont de plusieurs ordres.

Il s'agit d'abord de tensions entre d'un côté *l'activité adossée* à un répertoire de schèmes organisateurs, de normes antécédentes et endogènes relevant du « genre professionnel » et de son incarnation personnelle comme « style » (Clot), de la culture du métier (sa mémoire incorporée par les professionnels), soit une forme d'activité « instituée », et de l'autre *l'activité déployée in situ*, dans le cours de l'action, dans l'immanence de l'ordre de l'interaction pour les métiers adressés à autrui, soit une forme

d'activité « instituante ». Mouvement constitué d'ajustements et de mobilisations de référentiels multiples et changeants en fonction de la résistance de la situation, le travail des émotions prenant une part aussi importante que l'activité dialogale (Libois & Stroumza, 2007).

On peut également envisager des tensions entre *l'activité encadrée* d'une part, au sens où elle est soumise à des prescriptions grandissantes sous l'effet des politiques publiques et d'une « injonction au professionnalisme », et de l'autre *l'autonomie de l'activité* à travers les espaces investis par les collectifs de travail en vue de réinventer le métier et de contribuer à l'émergence de nouvelles professionnalités (Boussard, Demazière & Milburn, 2010). L'activité délibérative entre professionnels (Stroumza, Mezzena & Seferdjeli, 2014) participe de cette autonomie professionnelle.

Tensions enfin entre *des actes de métier hétéronomes ou créatifs du quotidien* et un *idéal de métier (le travail bien fait)* porté par le groupe professionnel et mis en scène dans sa rhétorique professionnelle.

Bref, un ensemble de tensions telles que l'unité du métier réel peut elle-même être questionnée, tant la dimension locale et contextuelle du travail contribue à alimenter une dynamique de recomposition quasi continue du métier au travail, même si les acteurs se représentent leurs pratiques dans un registre subjectif et discursif référé à un idéal de métier.

Tel est sans doute l'enjeu premier de la professionnalisation-formation : rompre avec le discours *sur* le métier (relevant d'une idéologie du métier) afin de mettre au travail de formation l'activité des sujets en apprentissage, activité de « bricolage » d'actes de métier à travers leurs façons de faire et façons d'être (M. de Certeau), activité qui participe en même temps de la réinstitution d'un métier vivant, polymorphe, ouvert aux renouvellements, et du développement professionnel des sujets.

On passe ainsi d'une approche de type analytique (les composantes du métier) à une approche plus systémique au sens où elle resitue le métier du point de vue des acteurs et des logiques qu'ils portent.

Soit le métier comme collectif d'appartenance (fondateur d'une identité de métier), comme expérience subjective (rapport des individus au travail

et au métier), comme « désir de métier » (Osty 2003), dimension plus invisible et silencieuse que le processus d'institutionnalisation du métier au niveau des organisations et de la sphère politique (réglementation des métiers, fabrication des titres et diplômes, rhétorique de la profession).

Le métier est en effet d'abord un métier vécu, représenté, projeté, revendiqué, souhaité ou prescrit..., bref le résultat d'une opération à la fois subjective et sociale de nomination – au demeurant à forte valeur performative pour les acteurs – et de (re) normalisation de l'action.

Une intrigue écrite en tant qu'énonciation du récit du métier déjà là qui se déploie dans l'action et en même temps une intrigue ouverte au sens où le travail est la combinaison de circonstances et d'incidents qui forment le nœud même de l'action, qui la suspendent et menacent de l'arrêter ou de la détourner du but visé, mais aussi qui stimulent des constructions inédites.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, A. (2016). La construction de la juridiction des problèmes personnels. Dans Demazière, D. & Jouvenet, M. *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, vol. 2. Paris : Éditions EHESS.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier*. CNAM.
- Bessin, M. (2014). Présences sociales : une approche phénoménologique des temporalités sexuées du care, *Temporalités*, 20/2014.
- Boussard, D., Demazière, D. & Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Rennes : PUR.
- Brucy, G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'école et les entreprises et la certification des compétences*, Paris : Belin.

- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Chauvin, P.-M. (2006), « Les classifications en actions. De la sociologie durkheimienne des classifications aux hiérarchies des vins de Bordeaux », *Tracés. Revue de sciences humaines*, 10/2006, (En ligne), mis en ligne le 11 février 2008, consulté le 30 septembre 2016.
- Chopart, J.-N. (dir) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cros, F. & Raïsky, C. (2010). « Référentiel », *Recherche et formation*, 64, 105-116.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.
- Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans Jorro, A. & De Ketele (dir). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 51-63). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Libois, J. & Stroumza, K. (dir) (2007). *Analyse de l'activité en travail social*. Genève : IES éditions.
- Lima, L. (2010). L'expertise sur autrui comme nouveau mode de régulation de la protection sociale. *Principes et dispositifs, Politiques sociales, protection sociale, solidarités*, 2010 (1).
- Maillard, F. (dir) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Mayen, P. & Savoyant, A. (dir) (2009). *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*. Relief 28. Marseille : Cereq.
- Oiry, E. & Sulzer, E. (2005). Le référentiel de compétences, entre outil scientifique et compromis social ? In Jouvenot, Ch. & Parlier, M. (dir.). *Élaborer des référentiels de compétences*. Paris : Anact.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier*. Rennes : PUR.
- Paradeise, C. (2002). Rhétorique professionnelle et expertise, *Sociologie du travail*, 17-31.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un Ergo-engagement. In Y. Schwartz et L. Durriève (dir.) *Travail et Ergologie - entretiens sur l'activité humaine - tome II*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Stroumza K., Mezzena S., Friedrich J. et Seferdjeli L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève : Éditions IES.
- Villatte, R., Teiger, C. & Caroly-Flageul, S. (2005). Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale ». Dans Cerf, M. & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 155-178). Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbolan (dir). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.

D'UNE INGÉNIERIE EN MIETTES À UNE INGÉNIERIE EN ACTE : LES RÉFÉRENTIELS DE LA RÉINGÉNIERIE DU MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

Thierry Ardouin, CIRNEF – Université de Rouen

Nous interrogeons ici la relation entre référentialisation et professionnalisation à partir de l'étude de la réingénierie d'une formation master en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. À partir de la proposition d'un modèle d'analyse, la réingénierie du master sciences de l'éducation nous permet de mettre au jour les tensions, les logiques, les contraintes et les contraires existants dans le processus de référentialisation.

L'évolution d'un master interroge en effet la professionnalisation, les enjeux et contraintes au sein de l'Université et les référentiels sollicités, qu'ils soient institutionnels, externes ou internes, formels, perçus ou supposés. Cette réingénierie illustre et interroge tout à fait l'analyse des métiers qui est faite, ou ses représentations, et l'impact sur le dispositif de formation.

En lien avec la problématique du dossier qui cherche à comprendre et analyser les différentes approches pour décrire les métiers, ce chapitre interroge la réingénierie de la formation du master sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. L'évolution d'un master interroge en effet la professionnalisation, les enjeux et contraintes au sein de l'Université et les référentiels sollicités qu'ils soient institutionnels, externes ou internes, formels, perçus ou supposés. Cette réingénierie illustre et interroge tout à fait l'analyse des métiers qui est faite, ou ses représentations, et l'impact sur le dispositif de formation. Nous nous situons dans une approche socioconstructiviste et compréhensive où nous interrogeons les différents référentiels utilisés ou nécessaire à partir de la proposition d'un modèle d'analyse.

Cette interpellation entre ingénierie « en miettes » et ingénierie « en acte » est en référence à J. Ardoino et G. Berger (1985) qui interrogeaient avec un sens critique fort l'évaluation, sa faisabilité et la tension qui existait entre un discours et la réalité effective au sein des cursus de sciences de l'éducation. Ils mettaient au jour des paradoxes existants et la difficulté d'une cohérence épistémologique, pédagogique et pragmatique. Il nous semble que la question des référentiels à l'Université se situe dans une tension identique entre volonté et faisabilité, entre objectifs et obligations, entre pédagogie et gestion.

Cette interrogation est renforcée par le fait que nous sommes nous-même à la fois *responsable de la mention* master Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen avec ce que cela comporte d'activités d'élaboration des maquettes, c'est-à-dire des programmes, contenus et répartition des volumes horaires ; *enseignant en ingénierie de formation* avec les différents temps de l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation des formations dont une part liée à la question des référentiels ; et *chercheur dans le champ de la formation des adultes* sur les dispositifs de formation tout au long de la vie et les identités et compétences des professionnels de l'ingénierie et conseil en formation.

Autrement dit, nous sommes tour à tour *praticien* des référentiels en tant que responsable de la mention, *chercheur* en tant que théoricien dans une logique de problématisation, et *enseignant* intégrant des dimensions conceptuelles et méthodologiques auprès d'étudiants et de professionnels.

Nous sommes donc un chercheur impliqué qui travaille son objet, le master Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, en tentant une prise de distance. Ces différentes fonctions ne sont évidemment pas nouvelles ni spécifiques pour les enseignants chercheurs des sciences de l'éducation, et elles sont souvent intrinsèques de l'activité, mais il est nécessaire de le rappeler et le positionner. C'est donc à la fois un cheminement qui est présenté et une lecture critique. Nous sommes dans un double paradigme rappelé par J. Cardinet (1985, p. 112) qui vise, de manière complémentaire et concomitante mais cherchant à ne pas les confondre, « la recherche pour savoir » et « la recherche pour agir ».

Ainsi premièrement nous présentons le contexte de la mention des sciences de l'éducation et l'enjeu pour celle-ci, deuxièmement le cadre théorique de la référentialisation et des référentiels, troisièmement les interactions entre professionnalisation et référentiels et quatrièmement notre modèle d'analyse des déterminants de la formation et son utilisation pour la mention, enfin notre conclusion rappellera les conditions inhérentes à l'usage des référentiels.

1. CONTEXTE : LE MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Nous avons pu retracer la place et l'histoire de la formation des adultes au sein des sciences de l'éducation à l'Université de Rouen (Ardouin, 2010), et nous reprenons quelques éléments et données principales pour présenter le cadre de notre réflexion.

Le département des sciences de l'éducation est créé en 1982 à l'Université de Rouen. Les premières années, la licence et la maîtrise sont préparées par une vingtaine d'étudiants. C'est un public hétérogène de salariés venant tout autant des secteurs de l'éducation, de la formation, de la santé et du travail social. Ces formations répondent à une demande sociale car rapidement les effectifs initialement de quelques dizaines passent, en deux ans, à plus de 200 étudiants en licence et 60 en maîtrise. Cette situation est renforcée lors de la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en 1991, où les sciences de l'éducation sont investies par les étudiants en formation initiale dont la majorité se prépare à l'entrée à l'IUFM. La population d'étudiants croît pour atteindre des promotions de

plus de 500 étudiants en licence et plus de 200 en maîtrise dans le milieu des années 90. Le troisième cycle (DEA et doctorat) est au départ en double sceaux avec l'Université de Paris 5 pour devenir autonome à partir de 1996. Les effectifs en troisième cycle sont en constante évolution pour atteindre une cinquantaine de doctorants par an, toutes années confondues.

Parallèlement et en accord avec le département des sciences de l'éducation, la dimension formation des adultes développe une place particulière avec un diplôme universitaire, le DUFA (Diplôme Universitaire en Formation des Adultes) de 1985 à 1999, en lien avec un service spécifique, le SCURIFF (Service Commun Universitaire de Recherche et d'Intervention en Formation de Formateurs), qui existe de 1987 à 1995 et est démantelé en 1997. Un Diplôme Universitaire de Responsable de Formation (DURF) est créé en 1997 et existera pour quatre promotions seulement. En effet, compte tenu des forces au sein de l'équipe pédagogique, du non-renouvellement du DUFA, du positionnement du service de formation continue et du recentrage sur les diplômes nationaux, le DURF est rapidement arrêté.

Parallèlement, après une période d'expérimentation de deux ans, le DESS « Ingénierie de la Formation » existe à partir 1996. Dès le départ, la formation est pensée dans le cadre d'un dispositif à distance parallèlement à une promotion classique en présentiel. Ainsi chaque année, le master accueille une quinzaine d'étudiants en master présentiel et 70 en master à distance.

Fort de cette expérience liée au DESS et de son partenariat, le département poursuit son évolution dans les formations à distance. Il élargit, en 1998, son offre à distance en licence, en partenariat avec l'Université de Lyon 2. Puis il y a combinaison des deux partenariats existants dans le cadre du campus numérique FORSE (FORmation en Sciences de l'Éducation). En 2001, le campus numérique FORSE voit le jour dans un consortium associant l'Université de Rouen, l'Université de Lyon2 et le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) suite à un appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche pour la mise en œuvre de campus numérique. Le département est alors à même de proposer l'ensemble des formations et niveaux en formation à distance. Depuis la mise en œuvre des formations à distance, nous assistons à une inversion des effectifs : les étudiants en présentiel décroissent alors que ceux des

dispositifs à distance augmentent sans qu'il y ait de relation de cause à effet dans la mesure où nos enquêtes ont révélé que nous n'avions pas affaire aux mêmes étudiants. Autrement dit, les étudiants à distance ne sont pas ceux qui se seraient inscrits en présentiel et réciproquement.

En 2004, le département s'inscrit dans les orientations européennes et la politique de l'Université, et adhère au principe du LMD (Licence, Master, Doctorat). Le DEA et le DESS deviennent respectivement « Master Recherche en Éducation » et Master professionnel « Ingénierie et Conseil en Formation ». De plus, un master européen est mis en œuvre, le « Master européen de Recherche en Sciences de l'éducation » qui existera jusqu'en 2013. Ce master européen, malgré son intérêt et sa richesse, nous apparaît comme une histoire oubliée qu'il faudra sans doute écrire au sein de notre département.

Dans ce contexte d'évolutions, il nous fallait aussi répondre à différentes demandes et contraintes : nous n'étions pas autorisé à construire trois masters distincts mais nous voulions anticiper sur les évolutions de la formation des enseignants, répondre à la demande des enseignants formateurs d'enseignants, et aller vers de nouveaux publics du secteur de la santé. Ainsi, en 2008, en réponse à la demande sociale, aux orientations scientifiques et aux contraintes institutionnelles, le département a fait évoluer la formation existante en master « Métiers de la formation » avec trois parcours : le parcours « Ingénierie et Conseil en Formation » en continuité des années précédentes est à destination des responsables de formation, des consultants et des responsables pédagogiques en organisme de formation, le parcours « Ingénierie de l'Éducation Thérapeutique » est à destination des chefs de projets et coordonnateurs de programmes en éducation thérapeutique, et le parcours « Ingénierie de la Formation de Formateurs d'Enseignants » vise particulièrement à former les publics reconnus à la pratique de la supervision pédagogique dans le cadre des dispositifs académiques de formation des personnels de l'éducation nationale : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, conseillers en formation continue ou personnels d'encadrement. Ces parcours sont à la fois spécifiques, sur les plans tant pédagogique qu'organisationnel, et en cohérence avec la logique d'ensemble. Nous avons fait évoluer le master en construisant une trame commune avec des temps communs, des logiques d'évaluation communes tout en gardant une spécificité dans les trois axes

qui se mettaient au jour. En 2013, avec la transformation des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en ESPE (École Supérieure du Professorat des Écoles et de l'Éducation) et le choix de la présidence, le parcours « Formation des Formateurs d'Enseignants » est passé dans le giron de l'ESPE.

À ce jour, dans le cadre du contrat quinquennal 2012-2017, le département adossé au laboratoire de Sciences de l'éducation, qui a lui-même évolué, c'est près de neuf cents (900) étudiants par an répartis en Licence, avec la seule année L3 (150 pres/350 dist), et la mention master Sciences de l'éducation qui comprend le master première année (35pres/130 dist), le master deuxième année avec trois parcours en présentiel (3x15, ICF, MARSE, IESET) et deux à distance (2x70, ICF, MARDIF).

Les évolutions se poursuivent pour le prochain quinquennal (2017-2022), avec la mise en œuvre de la licence sur les trois années L1, L2 et L3, la fusion des laboratoires normands sciences de l'éducation de Caen et Rouen amenant une présentation commune de la mention master Sciences de l'éducation.

Ce détour met au jour les évolutions d'une formation et ses diplômes dans un environnement mouvant, tant au niveau de la politique nationale et européenne (niveau macro), qu'au niveau institutionnel local et de sa gouvernance (niveau méso). C'est dans ce contexte institutionnel que les formations master (niveau micro) ne sont plus reconduites d'un quinquennal à l'autre mais ont à faire la preuve de leur intérêt et de leur adossement à la recherche, de leur capacité d'innovation et plus value pédagogique, et de leur intégration dans un milieu socioprofessionnel permettant l'insertion des formés.

Le département des sciences de l'éducation doit donc absolument se positionner pour pouvoir exister. Pour qu'elles soient acceptées, le département doit aussi proposer des formations répondant à un ensemble de contraintes institutionnelles, réglementaires, économiques, organisationnelles et pédagogiques. Nous voyons apparaître ici deux niveaux de tensions. Un premier niveau de tensions entre la dimension économique et de gestion de l'Université et la dimension scientifique et pédagogique du département, et un deuxième niveau, interne au département, sur la vision

critique des sciences de l'éducation dans la société, et l'adaptation au marché du travail. Ces contraintes et enjeux sont des sources de débats et de positionnement au sein du département et avec l'Université.

Pour autant, l'équipe pédagogique a pour ambition que la formation master, avec ses cinq parcours, puisse tenir et articuler trois dimensions : celles du métier, de la formation scientifique, et du citoyen, en s'appuyant sur un triptyque entre les compétences professionnelles (stage, productions et mission), les savoirs (les enseignements) et la recherche intégrant une approche scientifique critique (le mémoire).

C'est à partir de ce premier ensemble de contraintes que nous interrogeons les référentiels en jeu au sein de la construction de la mention master Sciences de l'éducation.

2. CADRE THÉORIQUE : RÉFÉRENTIALISATION ET RÉFÉRENTIELS

Avec Alfred Korzybski (1879-1950), nous pouvons dire que « La carte n'est pas le territoire ». En effet, travailler sur les référentiels nécessite cette double lecture : la carte (le référent) et le territoire (le référé).

Nous nous accordons avec Gérard Figari pour qui « la référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations ». Il poursuit : « La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation » (Figari, 1994, p. 48). Et Charles Hadji nous rappelle que la référentialisation répond donc à un double objectif : de description d'une réalité qui permet alors de définir des objectifs, et d'évaluation (Hadji, 2000).

Au regard de nos travaux en ingénierie, nous pouvons dire que la référentialisation est un processus de construction de référentiels, ces référentiels étant indispensables pour évaluer une action et ses effets. La référentialisation est donc bien une lecture de la réalité, une

modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer. Si la référentialisation est la méthode d'élaboration, le référentiel est le produit de cette démarche.

Produire un référentiel nécessite d'avoir une vision large et ouverte sur l'environnement et de mettre en relation les différents éléments entre eux. Un référentiel n'a en effet de sens qu'en tenant compte du contexte dans lequel il s'élabore et s'utilise. Il est à la fois difficile, inopérant, voire dangereux pour les acteurs de réaliser un référentiel en dehors de toute concertation et liaison avec les situations professionnelles. Ainsi, pour notre part, travailler sur les référentiels nécessite de s'interroger et d'analyser un ensemble de domaines tels que la situation professionnelle et l'analyse du système de travail, l'emploi et son environnement, les compétences professionnelles, les différentiels entre les référentiels emploi, compétences, formation et de certification, mais aussi la place de la reconnaissance et la validation des acquis.

La démarche de référentialisation est bien ce travail de production de référentiels, et en ce qui concerne notre domaine, la référentialisation s'inscrit dans une interaction entre le champ professionnel et le champ éducatif où la question de la compétence est omniprésente. Il y a donc interdépendance entre le *référentiel d'activités* ou d'emploi (quel est cet emploi et de quoi avons-nous besoin pour réaliser le travail ?), le *référentiel de compétences* (que faut-il mettre en œuvre pour agir avec pertinence et efficacité ?) et le *référentiel de formation* (que faut-il connaître et savoir faire ?), celui-ci étant lui-même en interaction avec les milieux socioprofessionnels dans une logique de professionnalisation, et le *référentiel de certification* (comment et par qui l'activité ou la formation est-elle reconnue ?).

Il nous apparaît un certain nombre d'invariants de la référentialisation : « a) la nécessité et l'intérêt que les référentiels soient coconstruits avec les différents types d'acteurs à partir de l'analyse des situations socioprofessionnelles ; b) les référentiels s'articulent entre eux : référentiel métiers - compétences - formation, c) les référentiels permettent la professionnalisation d'un secteur, de l'activité et des personnes ; d) un

référentiel s'inscrit dans une logique dynamique offrant évaluation et évolution. Dans ce sens, il n'est pas un instrument exclusivement normatif et de contrôle mais il se doit d'être un outil de dialogue et de concertation» (Ardouin, 2013, p. 127).

3. RÉFÉRENTIALISATION ET PROFESSIONNALISATION

Il existe un lien étroit entre la référentialisation et la professionnalisation, et cette relation existe notamment à trois niveaux : l'individu, le métier et l'institution (Ardouin, 2003). Nous reprenons ici les interactions relevées entre la professionnalisation et les référentiels (Wittorski, Ardouin, 2012).

Au niveau de *l'individu*, la professionnalisation est le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel, avec ce que le mot de professionnel suggère de compétences et de sérieux dans la pratique. L'ensemble des compétences, c'est-à-dire de ces différents savoirs utilisés dans l'action, constitue sa professionnalité, c'est-à-dire pour François Aballéa «un savoir et une déontologie» (Aballéa, 1994). Dans ce sens la création de référentiels emploi, compétences et formation est bien un moyen de progression professionnelle, de développement de compétences et de reconnaissance de ce savoir-faire. Par l'existence de ces référentiels, il y a aussi une lisibilité du travail réalisé, de sa spécificité et donc une forme de reconnaissance professionnelle. De même, le référentiel formation permet la construction de parcours de formation et de carrière dans le secteur professionnel considéré.

Au niveau *du métier*, la professionnalisation désigne le processus par lequel un corps de métier tend à s'organiser sur les modèles des professions établies. Pour Guy Jobert (1989), « la professionnalisation est le processus faisant évoluer une catégorie de praticiens d'un statut occupationnel vers un statut professionnel ». Il y a là reconnaissance d'un métier comme entité sociale nécessaire répondant à un besoin de la société, possédant des savoirs spécifiques et s'inscrivant dans une éthique professionnelle. Là encore, la référentialisation participe à la professionnalisation, au sens sociologique du terme comme nous venons de l'approcher, dans la mesure où par la réalisation des référentiels, il y

a un positionnement social du métier et un moyen de sa reconnaissance. Il est en effet clairement identifié que cette profession, en train de se construire, nécessite des compétences, des savoirs et des « tours de main » acquis par l'expérience mais aussi par la formation qui la différencie des autres métiers. Ainsi, être ingénieur de la formation correspond à une réalité sociale et professionnelle avec des caractéristiques élaborées et construites.

Au niveau de *l'institution*, la référentialisation donne des outils, des instruments et plus globalement des moyens de régulation, de contrôle et d'évaluation de la profession et participe donc à la professionnalisation. Il y a une professionnalisation dans le sens où il y a un développement de la qualification du secteur et structuration professionnelle. Par la démarche de référentialisation, un secteur se professionnalise. Il y a, en effet, un repérage des métiers et des postes de travail qui favorise l'agencement des fonctions entre elles. D'une façon générale, par la référentialisation, c'est toute la profession qui augmente sa qualification. La référentialisation par la diffusion du référentiel d'emploi et compétences permet la répartition des tâches et missions au sein du secteur professionnel. Ce sont aussi des outils d'évaluation tant internes, pour une gestion des ressources humaines au sein d'une entreprise, qu'externes sur le marché du travail. Mais ces instruments d'évaluation nécessitent formation et discernement dans leur utilisation.

4. RÉFÉRENTIALISATION ET RÉINGÉNIERIE DE LA MENTION MASTER SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4.1 Le processus de réingénierie de la mention master Sciences de l'éducation

Comme le montre le déroulement, le travail mené par le responsable de la mention a toujours été en équipe et en concertation. La démarche d'ingénierie : analyser, concevoir, réaliser, évaluer, a guidé ce travail. L'évolution de la mention s'est déroulée en plusieurs étapes de décembre 2014 à avril 2017 avec une habilitation nationale en novembre 2017.

Les étapes clés sont :

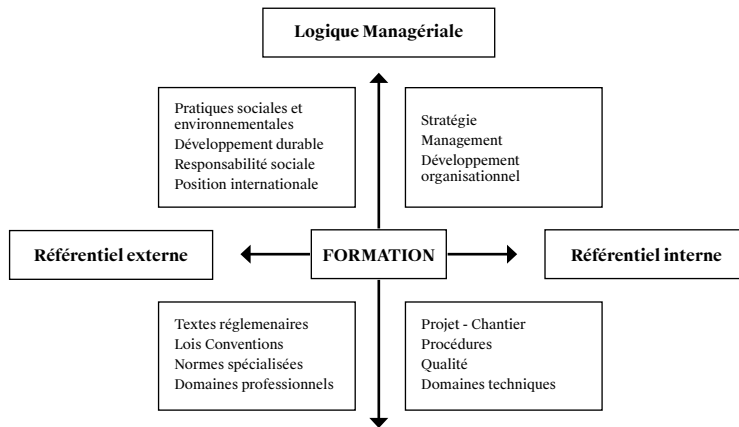
- Une autoévaluation réalisée par chaque responsable pédagogique de parcours (5) en lien avec les intervenants et les étudiants au sein de chaque parcours ;
- Des échanges lors des réunions du groupe de travail (8 personnes) sur la mention master, composé de l'ensemble des responsables pédagogiques de parcours master, animé par le responsable de la mention en lien avec le bureau du département et le laboratoire (décembre 2014 à février 2015) ;
- Parallèlement, analyse des données mises à disposition ou demandées et envoyées par le service de la scolarité et le service de l'observatoire de la vie étudiante ;
- Trois temps d'échanges principaux : 1) état des lieux de chaque parcours, 2) l'autoévaluation et la rédaction du document, 3) les pistes d'évolutions avec des comptes rendus et documents de travail des rencontres diffusés auprès des enseignants et discutés lors des conseils du département où siègent des représentants étudiants ;
- Analyse de l'environnement socioéconomique à partir des enquêtes d'insertion et des retours des anciens, des rapports et documents socioprofessionnels (APEC, 2015), Les métiers en émergence au travers des offres d'emploi Apec, n° 2015-02; Dares (2012), Les métiers en 2020, Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et la Santé; Rapport, (2015), L'introduction des blocs de compétences dans l'enseignement supérieur, Paris : MENRES-IGEN-IGAENR; Fiches métiers ROME, des évaluations des étudiants et d'entretiens avec les tuteurs et les professionnels des secteurs ;
- Navettes administratives et formelles à l'Université sur l'élaboration et la rédaction du dossier qui sera repris et envoyé au ministère ;
- Validation de l'autoévaluation par l'équipe mention master (mars 2015) ;

- Retour de l'HCERES (niveau national) sur l'autoévaluation avec avis et préconisations (mars 2016);
- Réunions de travail par parcours et pour la mention en intégrant les recommandations telles que la mutualisation de contenus, les contraintes horaires (volume autorisé), la place du stage et de la recherche, les évolutions des évaluations, et l'anticipation de l'organisation pédagogique; en intégrant les évolutions socioprofessionnelles (mars 2016-janvier 2017);
- Acceptation et validation de la maquette de la mention master Sciences de l'éducation par les différentes strates de l'Université (avril 2017);
- Mise en œuvre, programmation et planification pour le quinquennal 2017-2022 (> mai 2017);
- Acceptation officielle nationale de la mention master Sciences de l'éducation (novembre 2017).

4.2 Les déterminants de la formation

Nous avons adapté une grille des déterminants de l'audit (Meignant, 1987) à la formation (Ardouin, 2015, p. 72). La formation apparaît au confluent de quatre dimensions à partir de deux axes caractérisant les logiques d'usage et les référentiels existants. L'axe horizontal délimite le champ des référentiels : externes, c'est-à-dire ce qui est extérieur à une organisation et dont elle doit tenir compte ou qui s'imposent à elle, et internes, c'est-à-dire issus de ou créés par l'organisation. L'axe vertical délimite d'une part le champ de la logique politique et managériale, c'est à dire les stratégies, orientations et politiques liées au contexte (externe) ou de l'organisation (entreprise, établissement, institution), et d'autre part la logique technique liée aux spécialités et domaines spécifiques du contexte (environnement externe) ou de cette organisation (produits, savoir faire, technicité, mode de travail ou de production). Ces deux axes délimitent ainsi les différents déterminants de la formation.

Figure 1 Les déterminants de la formation (Ardouin, 2015)



Nous mettons la typologie ou modèle « des déterminants de la formation » à l'épreuve de l'analyse de la mention master sciences de l'éducation. Auparavant, nous présentons rapidement le processus de réingénierie.

4.3 La mention master Sciences de l'éducation et les référentiels en situation

En continuité du schéma (Figure 1), nous précisons chaque quadrant et donnons des éléments spécifiques liés au master.

Le quadrant nord-ouest, externe/managérial, correspond aux référentiels externes existants indépendamment de la structure. Ces référentiels sont de nature stratégique et ne se traduisent pas nécessairement par des obligations formelles mais plutôt des tendances fortes de type sociales et environnementales. Ces éléments sont à prendre en compte par l'établissement pour se situer dans son environnement local, national et international et correspondre aux attentes sociales, professionnelles et environnementales.

Au delà d'une perception générale connue sur la nécessité pour les universités d'être à la fois ancrées dans leur contexte local et ouvertes sur l'environnement international, de réduire leurs coûts et de participer au développement durable. C'est aussi repérer les références implicites

et explicites qui existent avec notamment la place de l'Europe et son ambition d'être une société de la connaissance, voire de la faire entrer dans une économie de la connaissance.

Ce quadrant « externe/managérial » s'inscrit dans la prise en compte du contexte dans sa *dimension macro*, allant du niveau international (classement de Shanghai), du niveau européen (1999, processus de Bologne et LMD), au niveau national (Loi du 22 juillet 2013, les orientations et le regroupement des universités en Comue ; Le livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017), « Construire la France de 2025 », Paris : MENRES), et au niveau régional (Décret n° 2014-1673 du 29 décembre 2014 portant approbation des statuts de la communauté d'universités et établissements Normandie Université). Ainsi les orientations politiques du contrat de site de Normandie Université sont déclinées autour de 22 jalons, tels que :

13 Point sur la mise en place d'une offre régionale de FTLV (Formation Tout au Long de la Vie) et sur les résultats obtenus

14 Point sur l'élaboration d'un document de cadrage de la stratégie internationale et sur le nombre de copublications faites en lien avec les pays cibles

20 Point sur les actions mises en œuvre en matière d'égalité femmes/hommes et de lutte contre les discriminations

et 8 indicateurs comme :

« IS7-réussite en doctorat »

« IS8-Insertion professionnelle des docteurs »

Concernant le master, les orientations sont rappelées par l'Aeres (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) qui deviendra Hceres (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) :

Une mention de master doit représenter l'offre de formation à bac+5 de l'établissement dans une grande discipline voire dans un domaine disciplinaire. Elle doit assurer aux étudiants

qui s'y inscrivent un avenir professionnel au niveau « cadre supérieur - ingénieur » soit par une poursuite d'études via la recherche soit plus directement dans l'entreprise ou les services, et ce dès le diplôme acquis. (Aeres, campagne d'évaluation 2014-2015, octobre 2014, p. 1)

Le quadrant sud-ouest, externe/technique, correspond au respect des données externes qui s'imposent à l'organisation comme la loi, la réglementation, les conventions et accords et plus globalement les normes techniques externes obligatoires.

Pour l'Université et ce qui concerne le master, au delà du code de l'éducation, et spécifiquement de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, et du code du travail et spécifiquement la loi du 22 mars 2014 sur la formation professionnelle, nous pouvons relever les arrêtés relatifs au diplôme national de master comme l'arrêté du 22 janvier 2014 « fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master », l'arrêté du 4 février 2014 portant « sur la nomenclature des mentions du diplôme national de master », l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au master version consolidée du 20 mai 2015.

Ces arrêtés sont autant de référentiels techniques externes à prendre en compte et qui s'imposent à l'Université et aux équipes pédagogiques. Ils délimitent le domaine « sciences humaines et sociales » (art. 3 du 22/01/2014), l'intitulé de la mention « Sciences de l'éducation » et les rubriques principales de la formation et les modalités de présentation :

Art. 16. – La formation est construite à partir d'un référentiel qui formalise les objectifs attendus en termes de connaissances, savoirs et compétences visés. Les modalités d'évaluation des acquis des étudiants sont cohérentes avec ces objectifs. Au sein d'une même mention, un master permet l'acquisition de compétences transversales communes aux différents parcours types de formation.

La formation conduisant au diplôme national de master comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et une ou

plusieurs expériences en milieu professionnel, notamment sous la forme de stages au sens de l'article L. 612-8 du code de l'éducation. Les modalités d'encadrement, de suivi et d'évaluation de chaque période d'expérience en milieu professionnel sont définies au regard des objectifs de la formation. La formation comprend obligatoirement une initiation à la recherche et, notamment, la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux d'études personnels. (art. 16 du 22/01/2014)

De même, la loi du 23 décembre 2016, portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat, entraîne la possibilité d'établir une sélection à l'entrée en première année du cycle de master et la mise en œuvre d'un droit à la poursuite d'études pour les diplômés de licence.

À cela s'ajoute le processus d'accréditation et d'habilitation par l'AERES/HCERES. Cette instance d'évaluation rappelle certains objectifs et donne les orientations et instructions de constitution des dossiers.

La mention de master doit permettre d'acquérir les connaissances et compétences attendues à l'issue de la formation. Celles-ci doivent être clairement exprimées dans le dossier de la formation et traduites dans un projet pédagogique conçu sur deux ans, M1 et M2, qui doit lui-même présenter une cohérence globale entre les spécialités, avec des mutualisations permettant une orientation progressive des étudiants. L'organisation des enseignements, éventuellement en différents parcours, doit être décrite avec une précision suffisante (organisation des volumes horaires, contenus, modalités d'attribution des crédits, acquisition de compétences additionnelles, transversales et préprofessionnelles). (Aeres, campagne d'évaluation 2014-2015, octobre 2014, p. 1)

Ces différents éléments doivent être intégrés dans le master, lisibles dans le processus d'élaboration de la formation et visibles dans les contenus, programme du diplôme.

Le quadrant nord-est, interne/managérial, correspond aux prises de décisions, aux orientations de l'organisation, à son mode managérial et sa gouvernance, c'est-à-dire à la politique de l'établissement et sa

déclinaison. Ces aspects sont aussi une forme de traduction des orientations externes qui pèsent plus ou moins sur l'établissement qui peuvent aussi être des appuis à une politique affichée et plus ou moins volontariste dans certains domaines (formation tout au long de la vie, lutte contre les discriminations, environnement). Au niveau de l'Université, cela se traduit par le plan stratégique et le « contrat pluriannuel 2012-2016 » et ses quatre axes (visibles dès la page d'accueil du site) :

- Viser et maintenir l'excellence de la recherche universitaire,
- Assurer une offre de formation attractive et évolutive au service de la réussite des étudiants,
- Poursuivre la modernisation de l'Université et adapter la gouvernance aux nouveaux enjeux.
- Renforcer les actions interrégionales au sein du PRES Normandie Université.

Ces quatre axes se déclinent et se donnent à voir en lien avec 10 indicateurs communs (IC1-10) comme « IC3- Flux d'étudiants entrant en master » et « IC4-Évaluation des enseignements », et cinq indicateurs spécifiques (IS11-15) comme « IS11- Formation continue » et « IS12-Mobilité internationale ».

D'une manière générale, la politique d'un établissement se trouve déclinée, traduite et mise en œuvre par son mode de fonctionnement, son organisation et son organigramme, sa gouvernance et ses pratiques managériales effectives. Si les psychologues du travail nous ont appris qu'il existe ontologiquement un gap entre le travail prescrit et le travail réel, nous savons qu'il en est de même entre la communication affichée et sa mise en œuvre par les équipes et les personnes. Ainsi, entre le quadrant « interne/managérial » et le quadrant « interne/technique », la déclinaison de la politique de formation de l'Université est déclinée par le « Guide pour l'élaboration de l'offre de formation » avec certaines orientations :

L'intitulé d'un diplôme repose sur une dénomination précisant le domaine et la mention concernés (parmi les listes définies

par arrêtés). (...) C'est à l'établissement de proposer le ou les domaines de rattachement de chaque mention. La liste des parcours types ainsi que leurs intitulés sont soumis à la validation de la CFVU.

(...) Pour tenir compte de cette diversité (des publics), la formation peut choisir de s'appuyer sur les TICE afin d'enrichir le face à face traditionnel ; elle peut aussi proposer des dispositifs hybrides où alternent enseignements en « présentiel » et à distance ; enfin, il est possible de concevoir des formations entièrement à distance.

Les liens entre formation et recherche sont fondamentaux : les formations dépendent des équipes pédagogiques qui doivent établir des interactions fructueuses avec les équipes de recherche.

Le quadrant sud-est, interne/technique, correspond aux référentiels internes à l'entreprise ou à l'organisation que sont les règles, les procédures, les procédés de fabrication, les projets et normes internes, c'est-à-dire à la traduction de la politique repérable dans le quadrant « interne/managérial ». Concernant le master, le guide pour l'élaboration de l'offre pose un cadre et impose ses normes :

L'offre de formation est structurée en semestres et en unités d'enseignement capitalisables. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. Cette charge de travail, représentant 25 h pour un crédit ECTS qui inclut les heures d'enseignement et le travail en autonomie. Cette charge prend en compte le recours aux nouvelles technologies par équivalence avec des enseignements permettant d'acquérir les mêmes compétences et reposant uniquement sur du présentiel.

En domaine sciences humaines et sociales :

En M1 : 1 ects = 7 h d'enseignement (CM, TD) pour le domaine sciences humaines et sociales, sauf histoire géographie et philosophie qui sont intégrées au domaine arts, lettre, langues ;

18 h de travail en autonomie. 60 ects = 420 h d'enseignement ;
1080 h de travail en autonomie.

En M2 : 1 ects = 6 h d'enseignement (CM, TD) pour les domaines sciences humaines et sociales et droit, économie gestion ; 19 h de travail en autonomie. 60 ects = 360 h d'enseignement ; 1140 h de travail en autonomie.

Il s'agit bien de normes internes et de choix stratégiques puisque par exemple pour d'autres domaines en M1 : 1ects = 5 h (arts, lettres, langues) ou 9 h (droit, économie, santé), et en M2 1ects = 5 h (arts, lettres, langues) ou 7 h (sciences technologiques, santé).

Et c'est à ce stade, au « niveau micro-opérationnel et pédagogique » que l'équipe pédagogique apparaît le plus visiblement. À partir de son expérience, des données connues et recueillies, des orientations pédagogiques souhaitées, de sa connaissance des publics et des orientations scientifiques et de recherche, l'équipe pédagogique a en charge à la fois d'intégrer l'ensemble des contraintes, enjeux, orientations et obligations et de faire entendre sa spécificité. L'équipe pédagogique s'inscrit dans une logique ascendante, avec le sentiment d'une logique remontant parfois à contre-courant pour défendre ses positions vis-à-vis de la discipline des sciences de l'éducation. Ainsi la nouvelle mention master Sciences de l'éducation se décline en cinq parcours, deux orientés vers les métiers de la supervision en éducation et de la recherche (parcours « Enjeux et Pratique en Éducation et Formation » en présentiel, parcours « Master International Francophone » à distance), deux vers les métiers de la formation (parcours « Ingénierie et conseil en formation » 1 présentiel et 1 distance), et un vers les métiers de la coordination en éducation thérapeutique et promotion de la santé (parcours « Ingénierie en Éducation à la Santé et Éducation Thérapeutique du Patient » en présentiel).

CONCLUSION : QUELS RÉFÉRENTIELS POUR LE MASTER ?

Au regard de cette analyse de la réingénierie de la mention Sciences de l'éducation, nous avons voulu à la fois interroger les référentiels en jeu dans le processus de construction d'une formation universitaire diplômante, vérifier un modèle d'analyse à partir de la grille des déterminants

de la formation, et réaliser un retour sur un processus professionnel de construction de formation.

En définitive, nous pouvons dire qu'une action ou un dispositif de formation est un artefact, dans le sens où c'est une construction humaine et socioprofessionnelle adaptée. Cet artefact est toujours un compromis, une négociation, une recomposition et possède intrinsèquement une dimension contingente entre les *contraires* et les *contraintes*.

Le modèle d'analyse des déterminants de la formation fonctionne. Il donne à voir la diversité des référentiels et structure la formation. Il intègre un principe d'ingénierie qui est de *distinguer pour relier*, et de repérer les interrelations et les interactions entre les niveaux et les acteurs. Dans ce sens, nous voudrions garder à l'esprit qu'un référentiel s'inscrit dans une logique dynamique offrant w et évolution. Un référentiel n'est pas un instrument exclusivement normatif et de contrôle mais il se doit d'être un outil de dialogue et de concertation.

Ainsi les référentiels compétences, formation et métier du champ de l'éducation et de la formation sont à mettre en dialogue avec d'autres référentiels que sont les référentiels internes politique et managérial et les référentiels externes, dont les professionnels n'ont que rarement la maîtrise, n'en ont pas connaissance voire ignorent ou souhaitent ignorer l'existence. La part d'autonomie pédagogique paraît assez réduite, limitée et même très contrainte (volume horaire, nombre de crédits, mutualisation mode administratif d'organisation).

En définitive, il nous semble qu'un certain nombre de conditions sont à mettre en œuvre si l'on veut intégrer la démarche de référentialisation dans une logique socioconstructiviste. Ces conditions sont le repérage et la formalisation du système de travail, l'existence de critères et d'indicateurs connus et pertinents pour l'évaluation, une volonté de lisibilité et de clarté, une politique d'information et de communication sur les référentiels et leur utilisation, des acteurs formés pour accompagner la démarche et la hiérarchie, une intégration de la démarche dans la politique globale de l'organisation, et un suivi des référentiels et de leur évolution. À notre sens, il s'agit d'œuvrer avec une utopie pragmatique pour une approche socioconstructiviste des formations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aballéa F. (1994). *La notion de professionnalité*. Université de Rouen (ronéo).
- Ardoino J., Berger G. (1985), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en acte*. Paris : ANDSHA (Coll. Matrice).
- Ardouin T. (2017), *Ingénierie de la formation. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. Paris : Dunod, (1éd. 2003).
- Ardouin T. (2010), Du DESS «Ingénierie de la Formation» au Master «Métiers de la formation» de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes. In Brémaud L., Guillaumin C. (2010), *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*. Rennes : PUR.
- Ardouin T. (2015), Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie In J.-Y. Bodergat, P. Buznic-Bourgeacq, *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : De Boeck, pp. 61-77.
- Cardinet J. (1990), Vers une nouvelle conception de l'évaluation? Revue française de pédagogie, 1990-90-n° 1, pp. 105-112.
- Figari G. (1994), *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hadji C. (2000), *L'évaluation, règles du jeu*. 6^e édition, Paris : ESF.
- Jobert G. (1989), La professionnalisation des formateurs, approche sociologique, *Actualité de la Formation Permanente*, Centre Inffo, 103, 25-58.
- Meignant A. (1987), L'offre et la demande d'audit de formation, *Éducation Permanente*, 91, 31-37.
- Korzybski A. (1998), *Une carte n'est pas le territoire*. Paris : Éditions de l'Éclat, (première édition 1933).
- Wittorski R., Ardouin T. (2012), La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. In Clénet J., Maubant P., Poisson D., *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (90-106). Paris : L'Harmattan.

RAPPORTS, TEXTES ET SITES

APEC (2015), *Les métiers en émergence au travers des offres d'emploi*. Apec, n° 2015-02.

AERES, campagne d'évaluation 2014-2015, octobre 2014.

DARES (2012), *Les métiers en 2020*. Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.

HCERES (2015), *Note méthodologique sur l'évaluation des formations de licence, licence professionnelle et master*. Vague B : campagne d'évaluation 2015-2016.

ROME : Fiches métiers du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.

Le Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017), *Construire la France de 2025*. Paris : MENRES.

Rapport (2015), *L'introduction des blocs de compétences dans l'enseignement supérieur*. Paris : MENRES- IGEN - IGAENR.

www.hceres.fr Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

www.normandie-univ.fr Communauté d'Universités et Établissements Normandie Université (Comue).

www.univ-rouen.fr Université de Rouen Normandie.

www.legifrance.fr textes et lois.

www.pole-emplois.org/codes-rome Fiche du Répertoires Opérationnel des Métiers et des Emplois.

ÉVALUER L'ANALYSE DE PRATIQUES ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : USAGES ET TENSIONS EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Yann Vacher, Université de Corse

Dans la formation initiale des enseignants en France, les domaines de l'analyse de pratiques et de la pratique réflexive sont apparus récemment dans les référentiels de compétences. Ce nouveau paradigme de formation a potentiellement modifié l'intervention des formateurs chargés du suivi des enseignants débutants. C'est cette modification que l'article étudie. Plus précisément, il présente l'analyse et l'interprétation de l'usage que vont avoir des maîtres de stage d'un outil conçu pour réaliser une évaluation certificative et formative du domaine de l'analyse de pratiques et de la pratique réflexive. L'étude du remplissage de ce document révèle la faible appropriation du nouveau domaine bien que l'outil proposé pousse à son exploration. Des hypothèses expliquant ce processus aboutissent à l'énoncé de pistes d'action dans le domaine de la formation des formateurs.

L'évolution du champ de la formation des enseignants a conduit, en France comme ailleurs, à adopter les structures de diplôme conçues dans les universités. Mais le passage à la forme mastérisée de la formation ne traduit pas qu'un simple processus de conformisation, avec lui c'est en effet aussi la matérialisation d'un changement de paradigme qui s'est

opérée. Ainsi l'approche par compétence, les logiques de professionnalisation des acteurs ou l'incitation à la réflexivité ont trouvé dans le processus de maîtrise un terrain particulier de développement. Cette nouvelle définition de la matrice de formation initiale des enseignants constitue une évolution controversée, car elle remet en cause la « traditionnelle logique applicatrice » des formations, et les concepts qui la sous-tendent font eux-mêmes l'objet d'interrogations (Tardif, Borgès & Malo, 2012, Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, Perrenoud, 2013). La conjonction de l'approche par compétence et de la logique de professionnalisation dans la formation maîtrisée a remis en scène la question des normes et la notion de référentiel de compétences a tenu de rôle de pivot de cette lecture normative de la professionnalité (Perrenoud, 1999, Lessard, 2009). Des documents de cadrage ont été produits par le ministère pour préciser ces orientations : un référentiel de compétences en 2013 et un outil d'évaluation (accompagné d'une aide à l'usage) dans une note en 2015. Dans ces textes, de nombreux domaines de l'intervention de l'enseignant sont évoqués (gestion pédagogique, didactique, de maîtrise des nouvelles technologies...). On y voit apparaître pour la première fois dans un texte officiel, des compétences liées à l'analyse de sa pratique (AP) et à la pratique réflexive (PR) : en 2013 sous l'intitulé « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » et en 2015 (1 domaine sur 6) « *compétence d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier de son environnement de travail* ». Cette émergence institutionnelle s'inscrit dans ce que Tardif, Borgès et Malo ont qualifié de « *tournant réflexif* » (2012).

L'ensemble de ces éléments est devenu le cœur de la réflexion sur les offres de formation ainsi que sur les modalités d'évaluation dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) créées en 2013. L'institution dans laquelle je travaille a donc mis en place un groupe de réflexion ayant pour objectif d'aboutir à la proposition d'outils d'évaluation formative et certificative utilisables pour l'année universitaire 2015-2016.

La suite de cet article comporte dans un premier temps une réflexion théorique sur les conséquences pratiques de cette évolution du contexte qui aboutit à l'énoncé de la question de recherche. La partie suivante présentera le contexte précis de la recherche et en fonction de ce dernier

la stratégie de conception des outils en réponse à l'évolution du paradigme de formation. La méthode de recueil de données est ensuite exposée. L'analyse de cette matière et son interprétation constituent le contenu de la partie suivante. L'article se conclut par une étude des perspectives de recherche mais aussi de formation des formateurs.

1. CONCEPTS CONVOQUÉS POUR ÉTUDIER LE FONCTIONNEMENT DU CHANGEMENT DE PARADIGME DE FORMATION

1.1 **Analyse de pratiques professionnelles, pratique réflexive, développement professionnel et accompagnement**

Pour cerner les enjeux et les conséquences du changement de paradigme de formation, je vais en étudier les composantes. Le concept de pratique que l'on retrouve dans les textes de 2013 et 2015 pourrait se définir comme comportant à la fois les activités menées par l'acteur mais aussi le discours porté sur elles (Barbier, 2009). Le discours et les actes forment la pratique qui se constitue ainsi tout autant des enjeux opérationnels, des ressources mobilisées, des représentations de l'activité, de son inscription dans un environnement plus vaste, des croyances, des valeurs et des affects du sujet acteur. L'analyse de pratiques (AP dans la suite) serait donc l'analyse de cet ensemble hétérogène d'éléments et comporte en conséquence des fonctions variées :

- rationalisation de l'expérience
- ouverture de pistes de réflexion
- pose de problème
- création de nouvelles représentations des pratiques

La présence de l'expérience, reliée à la pratique telle que définie précédemment, ancre la démarche d'analyse de pratiques dans le domaine du traitement de la singularité. Thiébaud en fait l'un des éléments clés de l'AP et affirme que « *le travail du groupe porte sur des vécus réels, plus ou moins*

actuels, qui, en tout cas, habitent la personne, la questionnent » (Thiébaud, 2013, p. 65). Les deuxième et troisième fonctions nous donnent à voir que cette singularité est complexe, mettant en jeu des ressources variées (connaissances théoriques, expériences, échanges avec différents interlocuteurs, contexte...) mais aussi une articulation en système de ces dernières. La dernière fonction nous indique que la portée de l'AP ne se situe probablement pas dans l'enjeu direct de changement des pratiques d'intervention mais dans le détour par le couple unissant « savoir analyser » et modification des représentations, et discours de et sur la pratique. Samurçay et Rabardel (2004) éclairent cette possibilité en opérant une distinction entre deux dimensions de l'activité : productive, liée à l'intervention et qui aboutit à la transformation effective et directe de l'environnement, et constructive, qui porte non sur les modifications de l'environnement mais sur celles de l'identité du professionnel. Cette seconde logique se positionne au cœur du processus de développement professionnel (Donnay & Charlier, 2006, Wittorski, 2007) dont les caractéristiques sont la singularité, la continuité temporelle et l'indétermination (le développement est un processus continu contrairement à certains apprentissages qu'il intègre). Face à l'incertitude, à l'unicité et au caractère diffus du chemin de développement et à la complexité des situations professionnelles rencontrées, les orientations ministérielles affirment que la formation d'un praticien réflexif est une nécessité. J'avais défini ce praticien comme un professionnel « *capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier [...] et d'assumer ses responsabilités pour agir et ce par la médiation de la réflexion* » (Vacher, 2015, p. 16).

Les différentes composantes du domaine de l'AP et de la pratique réflexive (PR dans la suite) incarnent le changement de paradigme : le détenteur du savoir, la nature de ce dernier, les modalités de formation ou encore la place de l'apprenant y sont réinterrogés et bouleversent l'organisation traditionnelle de la formation (Vacher, 2016). L'émergence du concept d'accompagnement vient traduire cette réorganisation (Paul, 2004). Dans l'accompagnement, le rôle de l'acteur chargé du suivi est profondément modifié, il n'est plus le détenteur du savoir et ses gestes professionnels ne sont plus le guidage vers un savoir prédéterminé, la prescription ou le conseil d'une bonne pratique mais la coconstruction d'un espace de cheminement. Selon Vial, l'accompagnateur « *pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit le chemin avec lui* » (Vial

& Capparos-Mencacci, 2007, pp. 34-35). Ses gestes professionnels incluent ainsi de « nouvelles » modalités d'intervention (le questionnement, l'hypothèse, l'étayage affectif, l'expérimentation ou encore la contractualisation, Biémar 2012) qui s'inscrivent dans une temporalité singulière qui suit celle du développement.

Accompagnement, développement professionnel, analyse de pratiques et pratique réflexive sont donc les concepts supports du changement de paradigme contenu dans les orientations ministérielles. Qu'en est-il de la compatibilité de ce dernier avec le fonctionnement de l'institution ?

1.2 Référentiel de compétences et approche normative

Si l'institution oriente les formations vers ce nouveau paradigme, elle ne fait cependant pas évoluer sa demande normative. Ainsi, les textes de 2013 et 2015 imposent de penser ce paradigme dans les logiques de l'évaluation certificative et de l'approche par compétences. Cette volonté n'est pas sans interroger le degré de compatibilité des deux logiques. En effet, le référentiel de compétences, en tant que support de certification, constitue un descriptif de « bonnes pratiques », d'activités (compétences) attendues. Perrenoud (1999) critique le caractère normatif de cette approche et invite plutôt à penser les référentiels de compétences comme un support heuristique de développement et Lessard affirme qu'il est « *un instrument pour penser et impulser le mouvement* » du travail réel vers le travail prescrit et réciproquement (2009, p. 136). La question de la norme est ici au centre de la problématique. Dans ses travaux, Clot (1999) identifie que l'identité du professionnel se constitue de l'équilibre entre la confrontation aux normes du genre professionnel et la construction d'un style personnel. Il existerait donc, selon l'auteur, un espace fonctionnel de médiation entre ces logiques (normative et développementale) en apparence opposées. Pourtant, dans la réalité du suivi des formateurs, de nombreux travaux mettent en évidence la tension que crée cet antagonisme (Perréard Vité, 2011, Jorro & Mercier-Brunel, 2016, Vacher, 2017). La logique productive en situation, qui s'articule aisément avec celle de la certification d'une compétence, s'inscrit dans une temporalité qui n'est pas celle du développement et de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Les formateurs en charge du suivi se retrouvent potentiellement dans une série de dilemmes aux paramètres multiples :

- Liés aux échéances temporelles : concilier accompagnement/formation et certification.
- Liés à l'éthique : légitimité-rationalité pour juger d'une compétence et d'un développement.
- Liés à l'engagement moral : créer un espace de confiance alors que l'on est aussi certificateur.

La perspective qu'ouvre Schwartz lorsqu'il évoque le processus de renormalisation, est de nature à nous aider à penser l'approche de ces dilemmes (Schwartz, 2000). Le professionnel se construirait selon l'auteur dans un dialogue entre les différentes normes, lui offrant la possibilité de construire son style professionnel et son « approche » du genre professionnel. La norme, extérieure au sujet, et qui est présente dans les référentiels de compétences, serait ainsi un élément nécessaire à la construction de l'identité professionnelle et donc au développement professionnel, à la condition que cette dernière ne s'impose pas comme un modèle à reproduire. Afin d'acquérir une dimension formative, le déplacement du statut de la norme apparaît comme une nécessité. Elle passerait ainsi de référence contraignante à atteindre dans le cadre certificatif au statut d'objet à analyser et à mettre en perspective avec le développement professionnel.

1.3 Question de recherche et problématique

Différentes évolutions importantes ont eu lieu récemment dans le champ de la formation initiale des enseignants. Elles ont conduit à un changement de paradigme d'une part et à la mise en place d'un cadre national harmonisant l'évaluation des professeurs stagiaires d'autre part. Pourtant, la normativité des référentiels de compétence apparaît en décalage avec les perspectives de développement professionnel et d'accompagnement qu'ouvre l'AP/PR et qui sont recommandées dans les orientations ministérielles. Les formateurs chargés du suivi des professeurs stagiaires se retrouvent donc potentiellement dans une situation de tensions, pris entre l'exigence de la logique normative certificative et la demande de l'accompagnement du développement professionnel. La variété croissante des types de formateurs en charge du suivi est aussi

un facteur potentiel d'augmentation des tensions (complexification, spécialisation du suivi).

Dans ce cadre, je cherche à savoir comment ces formateurs (et plus particulièrement les maîtres de stage dont le statut est ensuite défini) s'accommodent et s'adaptent, dans leurs gestes d'évaluation, à cette double dimension de leur fonction. Ainsi, je cherche à mettre en lumière si les dilemmes professionnels que j'ai évoqués (et qui sont de l'ordre théorique à ce stade) apparaissent à travers l'usage d'un outil normatif d'évaluation de la PR/APP et si oui sous quelle trace ? De façon plus précise, je tente de mettre en lumière s'il y a appropriation (et son degré) de la démarche d'évaluation (certificative et formative) de l'AP/PR par les maîtres de stage. L'objectif opérationnel de cette recherche est d'identifier des pistes d'amélioration de la conception des outils qui, tout en aidant l'accompagnement du développement professionnel, pourrait aussi s'inscrire dans l'approche normative/certificative de l'institution.

2. CONTEXTE DE RECHERCHE ET CONCEPTION/ PROPOSITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DES STAGIAIRES

Cette partie est composée de 2 sous-parties. La première détaille le contexte d'usage alors que la seconde donne lieu à la présentation de l'outil/rapport conçu pour que les maîtres de stage formalisent leurs évaluations des professeurs stagiaires. Les stratégies de conception du rapport et ses différents contenus y sont développés.

2.1 Contexte : nature des publics et de leur suivi

Les stagiaires en formation dans l'ESPE de Corse relèvent de plusieurs catégories (déterminées à partir de leur profil d'expérience) qui conditionnent les voies de recrutement et par la suite leurs modalités de formation. Ces caractéristiques impactent les contenus de la formation notamment en interrogeant les équilibres possibles entre apprentissages professionnels (le savoir analyser par exemple) et développement professionnel. Outre l'apparition du domaine de l'AP/PR, la nature du suivi des professeurs stagiaires a été impactée par l'apparition d'un nouveau « corps » d'accompagnateurs qui a abouti à la redéfinition des missions de chacun, le choix ayant été fait de concevoir une complémentarité plutôt qu'une superposition des domaines

d'intervention (Perréard Vité, 2011). J'étudierai ici plus spécifiquement le travail des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires, en conséquence de cette nouvelle répartition des missions, dans le développement de leur capacité à analyser leur expérience par le prisme du lien entre la théorie et la pratique. Ce registre, contrairement à celui des autres accompagnateurs, ne porte donc plus sur l'intervention en classe ou dans l'établissement mais sur la capacité à prendre du recul sur celle-ci, à l'analyser pour nourrir l'évolution des pratiques tout autant que le développement professionnel. C'est sur ce registre inédit d'intervention pour les maîtres de stage que porteront mes analyses (AP/PR). L'outil présenté dans la partie suivante est un rapport que peut remplir le maître de stage à l'issue de chacune de ses visites et entretiens de suivi, il prend la forme d'un bilan sommatif/certificatif en fin d'année. Ce rapport constitue alors une des pièces du dossier de validation du stagiaire.

2.2 Conception de l'outil d'évaluation : principes et formes

Compte tenu des éléments de tensions mis en évidence dans l'analyse théorique (apprentissage professionnel/développement, certification/formation et accompagnement des maîtres de stage dans le nouveau paradigme), j'ai tenté d'élaborer un outil d'évaluation de l'AP/PR par le maître de stage qui intègre ces éléments de réflexion, ainsi que ceux plus spécifiques relatifs au contexte local.

2.2.1 Principes d'élaboration

Plusieurs principes découlant des analyses précédentes sont à la base de la conception de l'outil présenté ci-après, ils répondent au souci d'accompagner les maîtres de stage dans l'appropriation de leur pratique d'accompagnement dans ce nouveau paradigme de l'AP/PR et notamment face aux dilemmes mis en lumière. Ces principes sont au nombre de trois.

La distinction mais la complémentarité entre les dimensions certificative et formative

Si le texte de 2015 propose un outil d'harmonisation de l'évaluation certificative sous la forme normative, j'ai fait le choix de ne pas dissocier la certification de la formation et ainsi d'insister sur la cohérence nécessaire entre ces deux composantes de l'évaluation.

Le dépassement d'une évaluation normative et générale

Dans un travail, précédent, j'avais constaté que les évaluations certificatives non ou peu critériées conduisaient à la rédaction de rapports-bilans très généraux et ne comportant pas de précisions concrètes sur les pratiques des stagiaires. La note de 2015, en utilisant une terminologie normative macroscopique (« suffisamment acquise » ou « insuffisamment acquise »), ouvrait la porte à ce risque. Afin d'aider le maître de stage à ne pas se limiter à une vision large mais peu fonctionnelle du développement de l'AP/PR du stagiaire, j'ai proposé de passer d'une évaluation générale en quelques grands critères normatifs à la rédaction d'une appréciation qualitative ouverte se basant sur la proposition d'indicateurs complémentaires et non contraignants.

L'inscription de l'outil dans des perspectives temporelles variées de formation

Dans la visée développementale, la question temporelle est fondamentale, elle constitue aussi l'un des dilemmes par rapport à l'activité productive du professeur stagiaire qui est exigée pour sa validation. Pour réduire cette tension, j'ai proposé de distinguer 3 types de temporalité dans l'évaluation formative : les acquisitions déjà réalisées, les perspectives d'acquisition et les perspectives développementales. Cette proposition de temporalités variées avait pour objectif d'ouvrir le périmètre de l'AP/PR et de permettre ainsi au maître de stage de trouver des espaces d'expression de leurs apports et représentations du domaine.

Notons que des propositions d'accompagnement (formations et outils) des maîtres de stage dans leur appropriation de l'outil n'ont pas été retenues par l'institution. Je détaillerai dans la dernière partie de cet article ces éléments dans les perspectives d'évolution susceptibles d'être réalisées quant à l'appropriation de l'outil.

2.2.2 Forme et contenu de l'outil

Il se compose de deux parties : l'une certificative et l'autre formative (dont le remplissage n'est pas obligatoire pour la seconde).

Composition de la partie certificative

Cette partie comporte tous les items du référentiel de 2013 mais seule la compétence relative aux capacités d'AP, de PR et de développement professionnel est à remplir par le maître de stage. Les autres domaines du référentiel (intervention, planification, etc.) figurent aussi, mais leur remplissage n'est pas obligatoire puisque réalisé par les autres accompagnateurs.

**Tableau 1 : Partie certificative (indicateurs nationaux)
concernant l'AP/PR du rapport d'évaluation**

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	acquis	en cours	non acquis
<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir sur la pratique -seul entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. - Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. - Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. - Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. 			

Composition de la partie formative

Les éléments qui constituent cette partie sont directement issus des principes énoncés précédemment. Cinq indicateurs ont ainsi été élaborés localement (nommés référentiel local dans la suite). Ils permettent de préciser les items généraux du référentiel national ainsi que le périmètre de l'AP et de la PR. Les indicateurs ont été bâtis à partir d'une étude des ressources mobilisables par le stagiaire pour analyser sa pratique :

- la nature des ressources utilisables (savoirs d'expérience, savoirs académiques, savoirs professionnels),
- les différents interlocuteurs (formateur de centre, maître de stage, tuteur, formateur académique) et contextes (communauté éducative, équipe pédagogique, centre de formation),
- les mises en relation des éléments précédents dans une perspective de formation (développementale ou d'intervention).

Ces indicateurs sont croisés avec les temporalités évoquées précédemment. L'outil qui en découle possède la forme suivante (en réalité une page A4 ou un format numérique extensible) :

Tableau 2 : Partie formative (indicateurs locaux) concernant l'AP/PR du rapport d'évaluation

<p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à mobiliser des cadres de connaissances et de réflexion pour analyser ses démarches. - Prise en compte des remarques pour faire évoluer son enseignement. - Mise en relation des différents niveaux d'analyse et d'interlocuteurs. - Inscription de l'analyse dans une perspective de développement professionnel. - Inscription de l'analyse dans la perspective d'une intervention dans la communauté éducative et plus particulièrement une équipe pédagogique. 	Nature des acquisitions
	Remarques, conseils, questions, hypothèses
	Perspective d'évolution et d'acquisition

Les éléments temporels sont conçus de la façon suivante. La première rubrique (« *nature des acquisitions* ») permet d'identifier ce qui est acquis et constitue à la fois une ressource d'intervention (logique productive) et de développement (logique constructive). Les éléments « *remarques et conseils* » de la seconde rubrique s'inscrivent dans une logique productive de transformation directe des pratiques alors que les suivants (« *questions et hypothèses* ») ouvrent des perspectives développementales. Enfin, la dernière rubrique comporte les deux dimensions constructive et productive au travers des termes « *d'évolution et d'acquisition* ».

On notera que, si les formations et l'accompagnement proposés n'ont pas été mis en place, la fiche n° 14 (note de 2015 illustrant sommairement les niveaux d'acquisition de la compétence) a été fournie au maître de stage, elle reprend en partie les indicateurs du référentiel et nos indicateurs locaux (voir tableau 3 ci-après).

3. RECUEIL ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie présente la méthode d'analyse des données de recherche et plus précisément leur recueil et leur codage. Ces données sont le produit de l'extraction du contenu de remplissage de l'outil /rapport présenté dans la partie précédente. Ainsi, les 38 documents rédigés au cours de l'année 2015-2016 par les maîtres de stage (au nombre de 32) ont été analysés.

3.1 Diversité des publics

L'échantillon des 38 documents évaluatifs est représentatif de la diversité des profils de publics des enseignants stagiaires de l'institution :

- par la diversité des 15 disciplines d'enseignement des stagiaires.
- par les profils d'expérience des stagiaires : 23 stagiaires ont 2 ans ou moins d'expérience dans l'enseignement et 15 ont de 2 à 15 ans, 20 sont à mi-temps et 18 à plein temps.
- par les lieux d'exercice des stagiaires : 25 en collège et 13 en lycée.

Les formateurs sont issus, pour 30 d'entre eux, de la même discipline que les stagiaires qu'ils évaluent.

Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse vise la compréhension du rapport des maîtres de stage à ce « nouveau domaine » d'intervention en mettant en lumière l'appropriation de la démarche d'évaluation certificative et formative de la PR/AP par ces derniers. Pour affiner cette compréhension, une étude qualitative et un traitement quantitatif du remplissage des rapports sont réalisés.

L'analyse se fonde principalement sur l'étude du contenu rédigé dans la partie formative. Il est examiné afin d'identifier l'usage en son sein des indicateurs normatifs :

- du référentiel national de compétence (Partie certificative)
- du référentiel local (Partie formative)
- de la fiche nationale n° 14 d'accompagnement
- issus d'autres domaines éventuels – ou de formulations générales ne renvoyant à aucun domaine précis.

Chacun de ces indicateurs est codé de façon à quantifier le nombre des occurrences présentes dans les rapports et à repérer ainsi les tendances de remplissage et d'usage. Ce repérage s'effectue à l'aide de la grille ci-dessous :

Tableau 3 : Grille de codage de l'ensemble des indicateurs fournis aux maîtres de stage pour le remplissage du rapport

CC 14 = S'engager dans une démarche collective et individuelle de développement professionnel			
Compétence N° 14 Arrêté 2013	Fiche accompagnement N° 14 Note 2015		Indicateurs locaux
	Niveau 1	Niveau 2	Constats réalisés dans le suivi des années précédentes (approche multiréfléchie)
Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. RIP			Inscription de l'analyse dans la perspective d'une intervention dans la communauté éducative et plus particulièrement une équipe pédagogique. IDI
Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. RR	Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter. OT	Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques. AA	Prise en compte des remarques pour faire évoluer ses interventions. PRI
Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant ses ressources disponibles. IB	Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques; ajuste sa pratique en conséquence. CL	S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement. FE	Mise en relation des différents niveaux d'analyse et d'interlocuteurs. MRI
			Mise en relation des analyses avec la spécificité du contexte. MRC
			Inscription de l'analyse dans une perspective de développement professionnel. IDP
			Capacité à analyser ses démarches. CA

Le traitement des données a cependant nécessité d'analyser les éventuels recouvrements et superpositions entre les concepts qui auraient pu fausser les résultats produits. Ainsi, notons que les composantes RR et AA comportent le même contenu (je ne développerai pas dans cet article la distinction que j'opère par ailleurs entre ces termes), elles ne seront donc comptabilisées qu'une fois avec le code RR dans le calcul des occurrences pour ne pas modifier les statistiques d'apparition des items. De même que l'indicateur CA ne sera comptabilisé que s'il apparaît sans la mention de l'impact sur les pratiques, sinon il sera inclu dans la mention RR qui englobe la capacité d'analyse. L'apparition de l'occurrence RR sans PRI signifie que la réflexion n'est pas liée à l'échange avec autrui mais permet l'évolution de la pratique.

Pour compléter cette analyse statistique des occurrences des indicateurs, le contenu des 3 rubriques de la partie formative (Nature des acquisitions, Remarques-conseils-questions-hypothèses et Perspectives d'évolution et d'acquisition) est analysé à partir du contenu de chacune d'entre elles et de leur comparaison. Pour cela, une catégorisation des verbes d'action et l'identification des sujets des phrases est réalisée afin d'identifier si l'on est en présence d'avis, de conseils ou d'hypothèses et saisir ainsi une éventuelle présence dans le cadre normatif de préoccupations développementales. Un traitement quantitatif de ces données qualitatives est ensuite opéré pour identifier des tendances d'appropriation.

4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'USAGE DE L'OUTIL

4.1 Traitement des données

4.1.1 Analyse globale du remplissage

Le remplissage des questionnaires fait apparaître un usage général assez important de l'outil. Ainsi, le taux de remplissage des parties certificative et formative est élevé puisque seuls 2 des 38 rapports (établis par le même MdS) ne comportent aucun élément dans la rubrique certificative pour 4 sur 38 dans la rubrique formative. Cependant, outre une variation relative au volume de contenu de la partie formative (de 1 à 5 phrases dans chacune des rubriques), l'étude qualitative du remplissage de cette dernière fait apparaître une

appropriation hétérogène de l'outil et ce dans de multiples domaines (cf. tableau 2). En effet, les rapports ne comportant aucun n'élément lié à l'AP/PR (non rempli ou autres domaines) sont près d'un tiers de la totalité et seuls 5 des 38 comportent un élément en lien avec l'AP/PR dans les 3 rubriques.

Tableau 4 : Nombre de rapports dans lesquels les items relatifs à l'AP/PR apparaissent ou non en fonction des rubriques temporelles

Nombre et pourcentage	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
Rapport ayant des contenus AP/PR	19 / 50%	14 / 37%	12 / 32%	45
Rapport non rempli		5 / 13%		
Rapport ne comportant que d'autres domaines		5 / 13%		
Rapport comportant d'autres domaines	22 / 58%	12 / 32%	13 / 34%	47
Rapport ayant 1 rubrique en rapport		15 / 39%		
avec AP/PR	11	2	2	
Rapport ayant 2 rubriques en rapport		7 / 18%		
avec AP/PR	4	5	5	
Rapport ayant 3 rubriques en rapport avec AP/PR		5 / 13%		

4.1.2 Analyse spécifique des données

L'étude du remplissage des documents met en lumière la présence d'éléments extérieurs au domaine de l'AP/PR et qui apparaissent plus fréquemment que ceux liés au domaine de l'AP/PR (47 contre 45). Une étude qualitative du remplissage (cf. tableau 3) met en lumière la prédominance du domaine de la planification des enseignements

Tableau 5 : Fréquence et lieu d'apparition des autres domaines

	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
Planification	10	4	8	22
Intervention (gestion régulation)	4	4	2	10
Intégration dans l'équipe	8	3	4	15
Maîtrise des connaissances	4	0	0	4

D'autre part, on constate que lorsque une seule rubrique liée à l'AP/PR est renseignée, il s'agit principalement d'un contenu relatif à la nature des acquisitions et sous des formes très généralistes (« *Posture réflexive et prise en compte des conseils donnés par les différents intervenants : l'enseignant s'interroge sur sa pratique ; le travail accompli est remarquable* » MdS n° 21).

Lorsque d'autres déclinaisons de l'AP/PR apparaissent (cf. tableau 4), elles sont la plupart du temps un complément de la reprise des items génériques. Les processus de distanciation (« mettre à distance » et « prendre du recul ») constituent plus de la moitié des occurrences. Ces termes sont souvent utilisés pour caractériser les processus cognitifs et affectifs enclenchés dans les démarches de pratique réflexive (Vacher, 2015).

Tableau 6 : Nombre de formulations « autres » relatives à l'AP/PR en fonction des rubriques temporelles

	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
« Mettre à distance » et prendre du recul	2	3	2	7
« Ouverture d'esprit »	1			1
« Curiosité »			2	2
« Remise en question »			1	1

Une étude qualitative du remplissage met en évidence une utilisation hétérogène des différents indicateurs (cf. tableau 5). De façon globale, trois occurrences (Réfléchir Réinvestir RR, Capacité d'Analyse CA et Prise en compte Remarques Interlocuteurs PRI) constituent près des trois quarts des réponses obtenues, l'occurrence dominante (près d'un tiers) étant « la prise en compte des remarques pour faire évoluer sa pratique ». *A contrario*, on constate que les perspectives de développement professionnel (4 Inscription Développement Professionnel IDP), la mobilisation de connaissances issues de formation (7 Construit Lien CL), le besoin de formation (0 Formation Expérimentation FE) ou encore la mise en relation des différents types de savoir, d'interlocuteur (4 Mise en Relation niveaux Interlocuteur MRI) ou de contexte (1 Mise en Relation Contexte MRC+7 Inscription De l'Intervention dans communauté IDI) sont quasiment absents du remplissage. De plus, l'étude des formes d'apparition des indicateurs révèle un usage générique de

ces derniers. Les maîtres de stage (MdS) utilisent en effet sans beaucoup les modifier ou les approfondir les items proposés, par exemple « *Mademoiselle X a pris en compte les éléments d'analyse et les conseils ainsi que les contextes de l'établissement afin de faire évoluer sa pratique.* » (MdS n° 2, rubrique « Nature des acquisitions »). Seuls quelques remplissages (12 sur 94) comportent des éléments plus détaillés « *Monsieur X par sa maîtrise des cadres institutionnels, scientifiques et didactiques, est capable d'une analyse sur sa pratique, tant en termes de contenu que de démarche.* » (MdS n° 7, rubrique « Nature des acquisitions »). 7 de ces 12 occurrences sont produites par seulement trois MdS, en d'autres termes, il apparaît que le remplissage (domaine de l'AP/PR partie formative) relève le plus souvent d'une simple reprise des items génériques (RR et PRI) et rarement du détail des acquisitions ou des processus en cours.

Une analyse de l'apparition de l'occurrence « *prise en compte des remarques de l'interlocuteur pour faire évoluer sa pratique* » (PRI) nous montre qu'elle est seule (11/29) ou en doublon avec l'occurrence RR qui est très générique. Or cet indicateur est selon moi celui qui implique le moins la mise en place d'une démarche réflexive puisqu'il n'implique pas nécessairement le développement d'une analyse du contenu de ces remarques. Cet indicateur, lorsqu'il apparaît seul ou en combinaison unique avec RR, ne peut traduire un engagement mécanique dans une démarche réflexive. *A contrario*, l'apparition de l'indicateur CA (17/94) lorsqu'il est détaillé (12/94) me semble être un indicateur précis de l'entrée dans ce processus. Les occurrences qui traduisent l'apparition d'une démarche réflexive sont donc peu nombreuses et très peu présentes dans les perspectives d'évolution et d'acquisition. Cependant, lorsqu'elles apparaissent, elles s'inscrivent clairement dans cette volonté. Le rapport n° 20 illustre cette perspective: « *Sa capacité d'analyse peut s'enrichir en optimisant la mobilisation des cadres de réflexion construits tout au long de sa formation universitaire et en renforçant la mise en relation entre les dimensions de son enseignement (pédagogie didactique) et les perspectives de formation, de développement personnel. Sa capacité à accepter, à gérer la complexité de la démarche d'enseignement et d'apprentissage et à renforcer tout au long de son parcours professionnel lui permettra de relativiser davantage des propositions pédagogiques préétablies et décontextualisées.* » (MdS n° 27, rubrique « Perspective d'évolution et d'acquisition »).

Tableau 7 : Nombre d'apparitions des items de remplissage de la partie formative

	RIP	RR	IB	OT	CL	AA	FE	CA	PRI	MRI	MRC	IDP	IDI	Somme
Nature acquisition		10	0	0	4	0		10	13 dont 2 fois seul	2	0	0	3	42
Remarques, conseils, questions, hypothèses	1	6 dont 3 fois seul				0		2	10 dont 6 fois seul	2		2	2	27
Perspective d'évolution et d'acquisition	1	5	2		1	0		5	6 dont 3 fois seul		1	2	2	25
Somme	2	21	2	0	7	0	0	17	29	4	1	4	7	94

Dans la partie « Remarques, conseils, questions, hypothèses » seuls des remarques ou des conseils sont renseignés. Deux fois, la formule « *il faudra sans doute* » apparaît et une fois une question est posée (dans un autre domaine que celui de l'AP/PR). Les questions ou hypothèses qui tradiraient selon moi les logiques d'accompagnement et de développement professionnel sont absentes du remplissage. Le mode affirmatif et prescriptif (rubrique « Remarques, conseils, questions, hypothèses ») ou descriptif (rubrique « Nature des acquisitions ») est utilisé dans la totalité du remplissage.

On notera enfin que l'analyse du remplissage de la rubrique « Perspective d'évolution et d'acquisition » révèle un faible engagement dans l'ouverture de pistes formatives (8/38) et se traduit par des redites des éléments acquis comme l'illustre cet extrait « *Madame X continuera très certainement à progresser grâce à sa capacité à prendre du recul par rapport à sa pratique* » (MdS n° 5).

À aucun moment, des modalités d'usages variés témoignant d'un usage dynamique des rapports ne sont évoquées (observation du tuteur, entretien à plusieurs interlocuteurs, coprédation, expérimentation, coanimation, coremplissage, etc.).

L'étude d'éventuelles corrélations entre la nature des publics, la certification et le type de remplissage ne donne pas de résultats significatifs et ni le niveau de capacité ni l'expérience ne modifient la tendance générale de remplissage.

4.2 Interprétation

Plusieurs tendances seront étudiées et suivies de l'énoncé d'hypothèses susceptibles de les expliquer.

4.2.1 Faible engagement dans le suivi approfondi du domaine de l'AP/PR

L'analyse des données met en lumière que l'usage de l'outil reste pour une bonne part en surface du domaine de l'AP/PR avec près d'un tiers des rapports ne comportant aucun élément relatif à celui-ci. Seuls 8 maîtres de stage proposent une déclinaison approfondie de ces composantes dans au moins une rubrique et un seul le fera dans les trois (illustrant peut-être en partie la maîtrise du « jargon » du paradigme). La plupart du temps, la reprise des indicateurs les plus généraux aboutit à une forme descriptive des acquisitions que l'on retrouve dans les 3 rubriques. Si cette description peut constituer une information pour le stagiaire, elle n'est pas formulée explicitement par le maître de stage dans une logique formative.

4.2.2 Pas de traces d'un accompagnement orienté vers le développement professionnel

À aucun moment n'apparaissent de traces des logiques d'accompagnement telles que je les ai déterminées précédemment (guidage non directif, questionnement, hypothèse...). Ainsi, le remplissage montre une prédominance très nette des logiques de conseils ou de perspectives généralistes de jugement : « *Madame X est soucieuse de la qualité de son travail, travailleuse et motivée. Elle montre d'ores et déjà des capacités de perspective d'évolution très positive.* » (MdS n° 16, « Perspective d'évolution et d'acquisition »).

4.2.3 Une absence de traces de dilemmes

J'avais fait l'hypothèse que l'entrée dans ce paradigme réflexif était de nature à déstabiliser les formateurs, notamment lors de la formalisation de l'évaluation. Les données recueillies ne montrent aucune trace de ce type de dilemmes. Les réponses obtenues s'inscrivent, comme précisé auparavant, dans les logiques classiques de formation, se fondant sur la prescription et la correction par rapport à une norme de bonnes

pratiques. Ce paradigme apparaît cependant sous des formules dominantes très généralistes et plus rarement de prescriptions précises.

4.2.4 Hypothèses explicatives

La faible appropriation de l'outil, et donc de son enjeu formatif notamment dans le domaine de l'AP/PR, peut s'expliquer par différentes raisons.

Une non-appropriation de la nouveauté

La présence importante de contenus relatifs à d'autres domaines que celui de l'AP/PR est susceptible de témoigner d'une non-appropriation liée à une définition très floue du périmètre de ce nouveau domaine. Ainsi, dans le champ de l'AP/PR, l'indicateur le plus utilisé est « *prise en compte des remarques de l'interlocuteur pour faire évoluer sa pratique* ». Or, cet indicateur n'implique pas mécaniquement le passage à une posture réflexive. Cette présence pourrait traduire le fait pour les formateurs de réduire la dimension complexe de l'indicateur pour préserver leur logique traditionnelle de suivi. Ce processus pourrait être une stratégie consciente ou inconsciente d'adaptation sécurisante face à la nouveauté. La présence importante de contenus relatifs à l'intégration du stagiaire dans l'équipe pédagogique pourrait être un élément qui conforte cette hypothèse, puisque cette intégration permettrait potentiellement aux stagiaires de « récolter » des conseils supplémentaires. Cette hypothèse semble de plus corrélée par l'apparition prioritaire du domaine de la planification dans le remplissage des rapports. Il constitue le cœur traditionnel de l'intervention des MdS lorsqu'ils sont formateurs en centre, les maîtres de stage poursuivant sur le terrain le travail entamé dans leurs cours théoriques et témoignant ainsi du maintien dans le paradigme applicationniste.

L'absence de formation dans le domaine de l'accompagnement et du développement professionnel

La non-appropriation pourrait être liée à la méconnaissance et à l'absence de formation des MdS dans ce nouveau domaine (relation au savoir, modes de communication, place de l'apprenant...). L'absence de remplissage, la reprise des indicateurs génériques ou la faible énonciation de perspectives d'acquisition et d'évolution traduisent à notre sens la difficulté des MdS à concevoir une démarche d'accompagnement et une perspective de développement. L'absence

de traces de réflexion sur l'éthique et les dilemmes pourrait s'expliquer par le fait que le rapport écrit ne soit pas le lieu favorable à son expression.

Le travail se passe ailleurs...

Les questions d'éthique et de dilemmes trouvent peut-être leur place ailleurs et paraissent, pour les MdS, plus faciles à placer dans d'autres temps de suivi. La structure du face-à-face formatif (entretien après visite par exemple) est probablement un moment plus favorable à l'émergence et à la discussion sur ces questions. Cette hypothèse, si elle s'avère juste, remet en cause les explications précédentes. Le contenu que j'ai analysé ne serait donc plus représentatif du rapport des MdS au domaine de l'AP/PR et du développement professionnel puisque le travail sur ce dernier se réaliserait uniquement à l'oral. J'émetts l'hypothèse que des traces de ces approfondissements à l'oral pourraient tout de même se retrouver dans les rapports et ce notamment dans l'évocation d'un usage dynamique de l'outil (observation du tuteur, entretien à plusieurs interlocuteurs, copréparation, expérimentation, coanimation, coremplissage etc.).

L'évitement des dilemmes s'ils existent

L'accompagnateur adopte souvent une posture neutre face aux dilemmes (évitement), aboutissant à des avis généralistes et positifs (que Jorro nomme un *rapport clandestin*, 2006, p. 33) pour ne pas rompre le contrat initial de confiance. On peut penser que ce mécanisme est amplifié par l'absence de définition claire pour le MdS du nouveau domaine. Il est aussi possible de faire l'hypothèse que ce nouveau champ d'intervention et d'évaluation ne soit pas pertinent pour les maîtres de stage. Le remplissage des rapports serait donc neutralisé en réponse à une demande de l'institution mais ne comporterait pas de dimension réellement formative.

5. DISCUSSION ET PERSPECTIVE

5.1 Discussion

Je précise que compte tenu du contexte de mise en œuvre (pas de formation des MdS, outil « contournable »...) les données recueillies paraissaient anticipables.

Les résultats obtenus et les hypothèses réalisées ne me permettent pas d'invalider la possibilité pour les formateurs d'investir l'espace se situant entre l'approche normative et le développement professionnel. Ainsi, éclairé de ces résultats, j'é mets l'hypothèse qu'il serait possible de réduire les tensions et dilemmes (potentiellement existants) de l'accompagnateur par un travail d'analyse des composantes du domaine de l'AP/PR si celui-ci ne prétend pas à une naturalisation des bonnes pratiques d'analyse et de pratique réflexive. L'outil proposé doit donc pouvoir préserver une dimension macroscopique et normative pour la partie certificative (délimitation binaire du champ de l'exigible) et en complément de proposer un champ ouvert d'échange sur le processus de développement professionnel du stagiaire en se fondant sur des éléments dynamiques et multidimensionnels. Des questions demeurent cependant quant à la responsabilité du formateur, engagé dans une relation de confiance dans l'accompagnement et participant aussi à la certification du stagiaire. Dans ce registre, les questions éthiques relatives à l'acceptabilité de la double fonction (certificative et formative) de l'outil demeurent. Les conditions de performance et d'acceptabilité de l'outil me semblent être les suivantes :

- Une connexion entre l'usage formatif et certificatif garantissant le sens.
- Un engagement assumé des formateurs dans cet usage à double fonction.
- Un accompagnement des formateurs par la formation et la concertation.
- L'accompagnement formatif du développement des capacités qui fondent la compétence du stagiaire.
- L'incitation à l'usage d'autoévaluation du stagiaire en vue d'une collaboration dans l'usage formatif du rapport.

5.2 Perspective de recherche et de formation

Les éléments mis en évidence, s'ils traduisent une tendance étudiée dans les hypothèses explicatives, ne permettent cependant pas de valider systématiquement ces dernières. Un approfondissement de la recherche

par un complément de recueil d'éléments qualitatifs réalisé à partir d'entretiens semi-dirigés semblerait de nature à faciliter cette validation. Ces entretiens réalisés avec des MdS et des professeurs stagiaires pourraient porter sur le contenu du suivi et l'usage réel de l'outil.

En termes de formation, plusieurs pistes semblent de nature à réduire les obstacles à l'appropriation de l'outil. La formation des MdS dans le domaine de la connaissance des processus de développement professionnel et des démarches d'accompagnement semblent au premier rang de celles-ci. Pour ce faire, j'ai conçu plusieurs d'outils pour faciliter l'entrée des MdS dans ce nouveau paradigme et leur permettre de s'approprier ainsi le champ de l'AP/PR mais aussi de gérer les dilemmes potentiels qui découlent d'une approche normative. Ces outils reposent sur 4 principes :

- L'identification de situations (ou classes de situations) propices à l'expression de la capacité à l'AP/PR et permettant la planification de visites ciblées.
- L'ancrage dans l'activité réelle, donnant lieu à l'illustration du niveau de compétence par des situations concrètes observées et vécues.
- L'accompagnement des formateurs dans l'usage de l'outil et ce à partir de l'illustration des niveaux des capacités d'analyse du stagiaire dans un entretien virtuel.
- La proposition de formes variées d'usage : le coremplissage, l'autoévaluation du stagiaire ou l'échange au sujet du remplissage (Perréard Vité, Balslev, & Tominska, 2015).

L'ensemble de ces éléments constitue des ouvertures et des poursuites de notre réflexion. Si les paradigmes de l'approche normative et développementale semblent à première vue antagonistes, des pistes de compatibilité apparaissent comme de nature à réduire les tensions chez le formateur. La reconnaissance de ces tensions par les acteurs eux-mêmes ainsi que par leur institution pourrait être une piste complémentaire pour accompagner l'expression des dilemmes et rechercher leur acceptabilité. Dans ce cadre, le formateur pourrait potentiellement devenir « *un accompagnateur, ni conseiller, ni contrôleur, ni superviseur mais*

bien cet acteur bienveillant qui contribue à créer les conditions de réussite de l'apprentissage professionnel» (2007, p. 115), mais cela ne nécessite-t-il pas que certains des formateurs agissent dans « *des espaces protégés de toute sanction sociale (certification)* » (Saussez & Allal, 2007, p. 116) ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation des adultes, *Education & Didactique*, 3 (3), 120-129.
- Biémar, S. (2012). Grille de compétences de l'accompagnateur. Dans E. Charlier & S. Biémar (dir), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 161-166). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Lessard, C. (2009). *Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation*. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perréard Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. Dans F. Regnard & L. Mottier Lopez (Éd.), *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.

- Perréard Vité, A., Balslev, K., & Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. Dans P.-F. Cohen & L. Bélair (dir.) *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 221-240). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (1), 97-124.
- Schwartz, Y. (2000), *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophie*. Toulouse : Octarès.
- Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 61-72.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2016). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants, *Recherche & formation*, 79, 91-102.
- Vacher, Y. (2017), Evaluation, norme et accompagnement : effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. Dans Grémion C., Maubant P., Evaluation et accompagnement dans l'analyse de pratique. *Revue Phronésis*, 4 (6), 114-130.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

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

Ministère de l'éducation nationale, (2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

Ministère de l'éducation nationale, (2015), *Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, note de service n° 2015-055 du 17-3-2015.

DÉMARCHES ET MÉTHODES POUR L'ANALYSE D'UNE FILIÈRE ET D'UN MÉTIER, DE SES SAVOIRS ET COMPÉTENCES : LE CAS DE L'ALGOCULTURE MARINE EN BRETAGNE

**Patrick Mayen, Agrosup Dijon - Université de Bourgogne
Franche-Comté**

Armelle Lainé & Florent Spinec, Agroampus Ouest

Ce texte est issu d'une étude récente (Lainé, Mayen, Spinec, 2017) conduite en France dans la région Bretagne qui visait à identifier et à préciser la nature des emplois, du travail et des compétences pour l'algoculture ; les besoins et conditions du développement de l'algoculture, en matière de compétences et de formation. Dans ce chapitre, on relatara la démarche adoptée pour réaliser l'étude, les concepts et méthodes choisis, ainsi que les principaux résultats intéressant les questions de métier, de travail, de savoir, de compétences et de formation.

1. ANALYSER LE TRAVAIL, DE QUOI EST-IL QUESTION ?

Notre cadre de référence est celui de la didactique professionnelle. L'une des orientations de celle-ci porte sur les évolutions des métiers et du travail, et sur leurs conséquences sur les compétences et la formation. De quoi sont composées les situations professionnelles ? Quelles sont les exigences en termes de compétences ? Quelles conditions d'apprentissage peut-on combiner pour que des professionnels ou futurs professionnels puissent apprendre et construire des compétences ?

Pour répondre à certaines tâches et problèmes du champ de la formation, la didactique professionnelle doit intégrer d'autres concepts et méthodes (Mayen, Olry & Pastré, 2017) pour, comme dans cette étude, rendre compte de l'émergence d'un champ professionnel, d'un métier, ainsi que des enjeux de savoirs, de compétences et de formation qui LEUR sont liés.

La notion de situation, très présente en didactique professionnelle, englobe l'environnement agissant, autrement dit ce qui affecte ou peut affecter l'activité des professionnels qui travaillent dans, avec et sur la situation, même si ceux-ci, en retour, n'affectent pas directement ou n'affectent que modestement certaines composantes de la situation (Mayen, 2014). Or, l'identification de l'environnement agissant, celui qui est à découvrir, apprendre, connaître, comprendre, et celui sur quoi et avec lequel il faut agir, requiert une enquête d'autant plus développée qu'il est en évolution, recomposition ou émergence. Ce dont il est question dans l'analyse d'un métier prenant en compte le travail déborde largement le périmètre des tâches et des situations d'un emploi, pour s'étendre aux processus de production, aux caractéristiques culturelles, socio-économiques, environnementales, scientifiques, techniques. On retrouve ce point de vue en psychologie du travail (Leplat, 1987) ou en ergonomie (De Montmollin, 1986). L'analyse n'en reste pas à l'échelle des contextes, mais tend à prendre en compte l'activité des individus au plus près de leur travail et des processus par lesquels ils apprennent, et construisent et développent des compétences. Elle cherche à rendre compte des évolutions du travail et des processus par lesquels des professionnels deviennent ou peuvent devenir des professionnels compétents. Ce qui inclut aussi ce qui s'y oppose. Deux notions sont ainsi organisatrices de l'action : quel potentiel d'action exigent les situations

et quelles ressources composent et développent ce potentiel? Quelles sont les exigences d'apprentissage et de formation et quels potentiels d'apprentissage et de formation recèlent les situations de travail et les situations de formation existantes ou à mettre en place? (Mayen & Gagneur, 2017).

2. L'EXPLORATION D'UN CHAMP D'ACTIVITÉ EN CONSTRUCTION, UNE OPPORTUNITÉ POUR EXAMINER LES ENJEUX DE MÉTIER ET DE RÉFÉRENTIELS

Plusieurs raisons concourent à faire de cette étude un cas intéressant pour répondre aux questions posées dans le symposium :

- Elle vise à contribuer à répondre à des questions d'orientations politiques : le développement de la filière des macroalgues est-elle possible? À quelles conditions? L'originalité de la réponse tient au point de vue adopté, celui des savoirs et des compétences versus une analyse en termes économiques, ou techniques, ou environnementaux. Elle vise donc à produire un référentiel pour aider à la décision politique, et notamment en matière d'orientations et d'aide à la recherche, au développement, à la formation; à élaborer une première étape d'un référentiel professionnel ou de métier (selon les appellations, qui comporte un référentiel d'activités), et d'un référentiel de compétences ou de capacités selon les termes les plus souvent utilisés pour les référentiels de diplômes, voire de formation.
- La question d'un métier spécifique n'est pas une préoccupation première pour les acteurs concernés, politiques ou professionnels. Pour ceux-ci, le terme de métier renvoie à l'idée de secteur et de filière professionnelle, et à ce qui concerne ceux qui y travaillent ou pourraient le faire : quelles tâches, quels savoirs et savoir-faire, quelles conditions d'apprentissage et de formation? Pour l'étude, le terme de métier est suffisamment consensuel et polysémique pour aborder des dimensions différentes. La préoccupation professionnelle est néanmoins de reconnaissance et de positionnement :

reconnaissance par les pouvoirs publics pour bénéficier d'aides spécifiques, positionnement vis-à-vis des autres acteurs de l'espace maritime et des activités de production dans cet espace. On retrouve là des questions classiques de profession et de professionnalisation (Wittorski, 2007).

- S'il est question de référentiel, l'étude n'est pas contrainte par les règles et formes d'élaboration de référentiels de titres ou de diplômes. Sa forme et les notions mobilisées relèvent du choix de ceux qui la réalisent.
- Il existe des instances professionnelles pour la production d'algues, de récolte et de culture, mais pas spécifiques à la culture. Le positionnement de l'algoculture est complexe puisqu'il relève du secteur et des métiers de l'aquaculture marine. Il existe des référentiels de certification et des formations de niveaux bac Pro et Brevet de technicien supérieur (BTS) en aquaculture qui incluent l'algoculture. Les connaissances fondamentales pour l'aquaculture sont supposées constituer le socle générique pour l'algoculture.
- Les savoirs, scientifiques et techniques, ne sont pas systématiquement répertoriés et identifiés. On ne dispose pas d'un corps de savoirs établis, formalisés et reconnus. Ce point n'est pas spécifique à la culture des algues mais commun à d'autres activités émergentes, comme avec les nouvelles formes d'agriculture agroécologiques qui sont à la recherche de leurs références.
- Les enjeux territoriaux et de durabilité sont importants. Les pays asiatiques produisent des algues en grande quantité, notamment à destination alimentaire. Ils disposent donc de savoirs et de techniques éprouvés et des compétences pour le faire. Or, le développement de l'algoculture en France n'est envisageable qu'en prenant en compte les enjeux environnementaux. C'est le cas en Bretagne, où l'expérience des productions animales intensives, des catastrophes environnementales dues aux pollutions par les hydrocarbures, et les

enjeux touristiques, rendent les populations très sensibles et réactives aux risques environnementaux. Cette problématique territoriale rend crucial l'enjeu des savoirs scientifiques et techniques, mais aussi des savoirs de métier situés dans un territoire et compatibles avec des exigences agroécologiques ou de durabilité. Concrètement, l'algoculture ne se dissout pas dans l'aquaculture ; faire vivre une petite entreprise en développant les potentiels d'un produit spécifique, sur un territoire, ne se dissout pas non plus dans le management ou la gestion.

L'élaboration de l'étude conduit à poser des questions de métier. La production, la transformation et la commercialisation d'algues regroupent de nombreux traits de ce qu'est un métier : un périmètre d'action spécifique, défini et réglementé, un objet, des instances représentatives des entreprises de production dans ce secteur, des règles d'entrée, relevant de différentes contraintes juridiques : autorisation de récolte, autorisations d'installations, permis pour la conduite des bateaux, etc. Ces règles ne sont pas définies par la profession mais par les pouvoirs publics. Ce sont aussi un certain nombre de caractéristiques de ce que sont des professions. D'autres facteurs interviennent qui permettent de parler de métier : il existe des institutions de recherche et de développement spécifiques à la production et à la transformation des algues, qui produisent des savoirs et des techniques, qui expérimentent, qui ont aussi une fonction d'accompagnement et de formation. En revanche, il n'existe pas de certification spécifique. Une partie des acteurs en place ont suivi une formation en aquaculture de niveau Bac Pro ou BTS, voire Licence pro et, pour quelques entrants dans la filière, Master.

On peut donc se demander : où est le métier ? Est-il dans l'objet « macroalgues » et dans les opérations qui accompagnent ses transformations, dans les savoirs et les compétences que les différents acteurs construisent, mobilisent et échangent ? Est-il dans une identité d'objet produit et transformé ou bien dans les ancrages identitaires des acteurs du champ des macroalgues, ceux du territoire (la région, le littoral, la mer) ? Selon le type d'entreprise et leurs parcours, les acteurs se considèrent-ils et se reconnaissent-ils comme des marins, des pêcheurs, des industriels, des aquaculteurs, des ostréiculteurs, des techniciens ou des

entrepreneurs, des professionnels de l'algue ? Enfin, les entreprises sont toutes des petites ou très petites entreprises. Les salariés sont soit des techniciens très qualifiés, souvent eux aussi polyvalents, soit polyvalents et réalisant des tâches pour l'algoculture, dans une position d'exécutants vis-à-vis du processus de production et de transformation d'algues.

On se trouve donc ici au cœur des embarras rencontrés depuis longtemps par les recherches sur les professions et les métiers. Objet flou pour les acteurs des différentes institutions, mais « permettant de subsumer dans une catégorie floue, une pluralité d'activités relevant d'un même secteur » (Jeannot, 2005, cité par Wittorski, 2014) ; « entité à partir de laquelle on tente d'organiser » des relations entre secteur, emploi, travail et formation et de transformer l'offre éducative (Maillard, 2012).

3. ENJEUX DE SAVOIRS ET DE COMPÉTENCES DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE FILIÈRE PROFESSIONNELLE

La maîtrise des savoirs et des compétences est une condition du développement, de la viabilité et de la vitalité d'un secteur économique et de ses entreprises. Les chefs d'entreprise doivent pouvoir trouver les ressources pour répondre aux besoins qui se présentent à eux : disposer des références scientifiques et techniques concernant les produits, procédés et processus de production ; trouver des personnels compétents, faire évoluer leurs propres compétences.

Trois questions principales peuvent ainsi être posées dans une étude réalisée dans une perspective « compétences » :

- pour se développer ou parfois simplement pour se maintenir en vie, le secteur professionnel dispose-t-il d'un corps de savoirs actualisés, efficaces et opérationnels pour prendre des décisions et pour agir ? Par exemple, si une entreprise veut étendre son activité à la production d'une espèce d'algue spécifique, peut-elle disposer des savoirs scientifiques et techniques pour le faire ? Comment peut-elle y accéder ? Qui peut l'aider à opérationnaliser ces savoirs pour des conditions de production effectives ?

- quels sont la nature et le niveau des compétences exigées par les projets et les tâches à réaliser ? Quels sont les besoins de formation et d'accompagnement des nouveaux professionnels et des professionnels en activité ? Quel est le potentiel d'apprentissage et de formation du territoire, de ses entreprises, instances professionnelles et de recherche, centres de formation ?
- quels sont la nature et le niveau des compétences des acteurs qui travaillent actuellement dans le secteur ? Sont-elles aptes à répondre aux exigences et aux évolutions des projets, des tâches et des problèmes professionnels qui se présentent ?

On distinguera savoirs et compétences :

Dans une perspective didactique on appellera savoirs l'ensemble des savoirs, savoir-faire et techniques disponibles et transmissibles dont les acteurs d'un secteur professionnel ont besoin ou peuvent avoir besoin pour mener à bien leur travail. Ces savoirs identifiés, formalisés, validés et reconnus (au moins dans une certaine mesure), constituent la base des compétences qui légitiment le travail des professionnels de ce secteur et caractérisent ses métiers.

En agriculture, on utilise le terme de références pour désigner ces savoirs éprouvés, donc fiables et opérationnels. Ils sont disponibles parce que formalisés dans des documents et parce qu'ils circulent ou peuvent circuler entre le monde scientifique, le monde intermédiaire du développement, du conseil, de la formation ou de l'accompagnement, le monde des professionnels. Ces savoirs peuvent avoir été produits par des scientifiques, par des acteurs du monde intermédiaire de la recherche développement, de la formation et de l'accompagnement, par les professionnels eux-mêmes, par les coopérations entre ces différents acteurs ; ils sont connus, leur efficacité est reconnue. Ils sont formalisés dans des documents ou bien les experts qui les détiennent sont assez connus pour qu'on sache qu'il faut faire appel à eux.

On appellera compétences les manières de faire et de raisonner des professionnels eux-mêmes, ce qu'ils ont acquis par la formation ou par

l'expérience, autrement dit ce qu'ils savent et savent faire. Les compétences sont constituées par les techniques, savoirs et savoir-faire de référence qu'ils se sont appropriés et ont réélaborés, et peuvent mobiliser, et par les techniques, savoirs et savoir-faire d'expérience construits au long de leur parcours par leur action, les échanges qu'ils ont eus avec d'autres, etc.

4. DÉMARCHE ET MÉTHODES

4.1 Méthodes

Compte tenu de ce préalable, les méthodes utilisées pour l'étude associent des méthodes d'analyse des emplois, des méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie, de la psychologie du travail, de la didactique professionnelle.

Pour conduire ce travail, différents types d'investigation ont été menés :

Une enquête documentaire et par entretiens auprès des acteurs pour définir les caractéristiques socio-économiques du milieu

Il s'agit de décrire la dynamique de l'algoculture et sa place dans un paysage socio-économique, notamment territorial de la Bretagne qui concentre la majorité des entreprises du champ professionnel de la filière des macro-algues ; d'identifier les entreprises, leurs produits, les pratiques, mais aussi les emplois et les compétences ainsi que les questions et besoins spécifiques qui se posent dans ce champ.

Une analyse d'emploi et de compétences

Quels sont les activités, tâches et problèmes à résoudre, depuis le projet de création ou d'extension ou de reconversion d'une entreprise, à la direction des entreprises d'algoculture, en passant par les étapes du processus : recherche et développement, production des plantules, culture, transformation, commercialisation ?

Quelles sont les caractéristiques des professionnels qui les dirigent et y travaillent, notamment en termes de parcours, d'expérience, de

formation et de développement des compétences ? Quelles sont leurs compétences ? Quels sont leurs besoins ? Quelles sont les pratiques de recrutement et de formation continue ?

Une analyse du travail et des compétences

L'analyse du travail s'effectue par la combinaison d'observations de l'activité de professionnels en situation de travail, pour repérer les techniques, les pratiques, les points critiques et finalement les compétences mobilisées durant les différentes activités ; de la conduite d'entretiens d'explicitation de leur travail avec des professionnels.

L'objectif est d'en identifier les aspects cognitifs : ce que le travail exige, et les formes de connaissances et de raisonnement mobilisées par les professionnels les plus compétents ; d'identifier aussi les parcours et les expériences qui ont permis aux professionnels de devenir compétents.

4.2 Conditions de choix de la méthode

L'algoculture en France et en Bretagne présente quelques caractéristiques qui ont orienté le choix des méthodes :

- Le petit nombre d'acteurs en place a permis de rencontrer, au moins pour un ou deux entretiens, une grande partie des acteurs producteurs, soit treize entreprises et une dizaine d'acteurs des organismes qui interviennent dans le champ de l'algue et de l'algoculture, et, pour les premiers, de conduire des investigations sur leur travail par des observations *in situ* pour différentes situations.
- Trois porteurs de projets ont été interrogés sur leur projet, la manière de le conduire, leur parcours, leurs connaissances et compétences, leurs besoins. On peut ainsi accéder à leurs demandes, préoccupations, besoins de connaissances, compétences, mais aussi à leurs raisonnements actuels dans la phase de création d'un projet. On peut identifier leurs difficultés, les problèmes et obstacles qu'ils rencontrent, leurs capacités à avancer dans leur projet,

mais aussi les biais, liés à un déficit de connaissances qui s'expriment et se manifestent. On peut aussi voir se dessiner, à partir des projets de ces nouveaux acteurs, de nouvelles formes d'entreprise, de produits, de procédés, de processus, de formes de création et d'association, qu'il s'agit d'aider à se réaliser. Cette démarche avec les porteurs de projet est une opportunité pour identifier des besoins d'apprentissage et de formation, directement avec ceux qui sont concernés.

5. RÉSULTATS

5.1 **Éléments de contexte socio-économique**

Aucune entreprise n'a la culture de l'algue comme seule activité. Les entreprises dont une partie de l'activité est constituée par l'algoculture, exercent aussi d'autres activités : récolte, transformation et commercialisation ou valorisation d'algues, aquaculture, notamment conchyliculture, pêche.

Les formes de culture elles-mêmes sont diversifiées : les algues peuvent être cultivées selon plusieurs modes, sur des filières, en mer, installations fixes faites de flotteurs et de cordes sur lesquelles se développent les plantules. Elles peuvent être cultivées dans des bassins, à terre. La culture elle-même peut inclure ou non la production de plantules, ce qui requiert des installations spécifiques et des compétences fines en microbiologie.

Toute culture comporte la mise à l'eau, l'entretien des installations, la surveillance et la récolte proprement dite puis, selon les entreprises, des opérations de transformation : premier conditionnement, séchage ou non, transformations de deuxième niveau. La commercialisation peut aller de la vente du produit brut à des transformateurs à la vente directe de produits transformés par l'entreprise. La valorisation de l'algue comme produit et comme activité du territoire peut aussi passer par l'animation touristique et scolaire. Les entreprises qui cultivent des algues sont aussi récoltantes, soit sur l'estran, des algues d'échouage ou par cueillette, soit en mer au moyen de bateaux spécialisés, les goémoniers. Les produits

transformés peuvent inclure d'autres produits de la mer qui sont pêchés ou élevés par la même entreprise. L'algoculture peut compléter des activités conchyliques. Enfin, les entreprises étant de petite taille, la création, le pilotage, de l'entreprise, peuvent être inclus dans le champ du métier car la plupart des algoculteurs sont chefs d'entreprise.

Par conséquent, les problématiques de métier, de compétences et de formation ne peuvent être raisonnées et traitées qu'en relation avec ces ensembles d'activités. Ce qui pose d'emblée l'exigence de polycompétence des entreprises et des acteurs et interroge la notion traditionnelle de métier mais la renforce par l'unicité composée par le produit algue.

Enfin, l'émergence d'innovations, la mise en œuvre de nombreux projets, démontrent aussi le niveau élevé de compétences de certains acteurs et leur capacité à trouver ou créer des savoirs et techniques nouveaux, notamment dans des collaborations avec des acteurs de la recherche et du développement. Il y a donc une vitalité et une intelligence en mouvement.

De nouveaux acteurs se positionnent sur la filière de l'algoculture. On peut observer un dynamisme de recherche et d'expérimentation relativement fort en matière d'algoculture et, notamment, vers ce qu'on peut qualifier de diversification des modes de culture : coculture, cultures intégrées, culture en bassin, sur estran, etc. On assiste donc à un élargissement des possibilités de culture des algues et de constitution d'un corps de savoirs et de techniques de références spécifiques au secteur de l'algue et de l'algoculture. Ceci à condition que les résultats des expérimentations puissent circuler et être mis effectivement à disposition des acteurs, des entreprises, des porteurs de projets et des agents chargés de les accompagner, et enfin des organismes de formation.

5.2 Profils, parcours et compétences en algoculture

À l'heure actuelle, les emplois, les activités et les compétences en algoculture sont définis, comme des emplois, activités et compétences d'aquaculture. Les appellations spécifiques des emplois : algoculteur, mais surtout chef d'entreprise, technicien, technicien supérieur, conseiller, et le positionnement des diplômés aux niveaux IV et III définissent un niveau

relativement élevé de savoirs et savoir-faire. S'y ajoutent des exigences de certifications complémentaires, pour la culture d'algues en mer.

En matière d'enseignement et de formation, la place de l'algoculture est définie en relation avec l'aquaculture - mais la spécificité de celle-ci est difficile à cerner. En outre, se pose la question des contenus et des niveaux de formation ainsi que des emplois ou fonctions visés : entrepreneur ? Technicien supérieur ? Pilotage de l'entreprise ou conduite technique des productions ? Les techniques, les savoirs et savoir-faire sont, soit très généraux (aquaculture) soit très spécifiques et limités (wakamé, ou culture sur des filières). Il manque donc un niveau intermédiaire de références : la conduite de culture de différentes espèces d'algues, selon différents modes de production, pour une diversité d'usages.

L'existence d'un corps de savoirs scientifiques et techniques et de formations intégrant le pilotage et la gestion de l'entreprise correspond bien aux besoins d'un secteur professionnel essentiellement constitué de TPE. Un très grand nombre des professionnels en activité ou porteurs de projets sont passés par ces formations, qui semblent constituer une base pour la création et la conduite d'entreprises dans lesquelles l'algoculture est pratiquée, ou pour exercer des activités salariées dans ces entreprises. Néanmoins ces professionnels ont dû compléter et développer ces acquis par différents moyens.

Les professionnels actuels qui font vivre l'algoculture manifestent un niveau de connaissances et de compétences au-delà des niveaux IV et III : tous les porteurs de projets sont titulaires de licences professionnelles, masters, voire doctorats. Les algoculteurs historiques, pour leur part, s'ils ne disposent pas des titres ou diplômes correspondants manifestent un niveau de maîtrise très élevé de connaissances, de raisonnement, de technicité. Il en va de même pour les dirigeants ou les cadres des entreprises à technologies avancées. L'analyse des stratégies des porteurs de projets ou entrants dans le secteur montre qu'outre leur niveau élevé de qualification par la formation, tous ont recherché des moyens de développer et de spécialiser leurs compétences dans le secteur des algues et de l'algoculture, en matière de production, commercialisation et transformation.

Les professionnels ne consacrent qu'une part de leur travail à la culture. Les emplois dans les entreprises sont composés aussi de tâches

de récolte, de transformation, de commercialisation, de recherche, d'animation et de valorisation de l'algue.

La diversité des profils individuels est de mise. Les professionnels actuels ou entrants construisent des compétences par le moyen de parcours souvent longs, diversifiés, complexes.

Beaucoup sont des innovateurs : ils ont créé l'activité, ils occupent des niches spécifiques, ont inventé ou inventent des produits, des procédés ou processus. Ils continuent à rechercher des solutions, des améliorations, de nouveaux débouchés, de nouvelles techniques, etc. « Rechercher » signifie qu'il s'agit d'une activité concrète, consciente et volontaire, d'attention permanente aux opportunités, de prises de contacts, d'échanges, de collaborations, de participation à des groupes, instances, organismes qui permettent de disposer d'informations, d'accroître et de mettre à jour leurs connaissances.

Il n'y a pas ou peu de modèles ni de profils types de chef d'entreprise algoculteur, ce qui conduit à ce que chacun crée et développe son style propre, doit inventer son entreprise et sa pratique. Il n'y a pas ou peu d'échanges sur « le métier » et « le travail » proprement dits. Les échanges professionnels dans les instances portent seulement sur des aspects économiques, politiques et financiers.

Ils ont un parcours de formation souvent important, parfois plusieurs titres ou diplômes, souvent de niveaux bac +2/3 et plus (bac +5) dans des domaines différents, parfois dans un parcours technique, parfois dans un parcours de gestion ou de commercialisation, ou dans un parcours mixte et des formations complémentaires plus spécifiques ; par exemple le stage agréé en cultures marines, les formations préparant à différents certificats...

Ils ont une ou des expériences professionnelles dans des secteurs différents et proches ou périphériques des métiers de l'aquaculture ou de la pêche. Par exemple, acheteur d'aliments pour crevettes dans un grand groupe, observateur des pêches, convoyage de bateaux de plaisance, conseil en gestion d'entreprise. Les plus anciens soulignent une expérience diversifiée, et des apprentissages avec d'autres, sur le modèle du compagnonnage.

Pour beaucoup, ils fréquentent les milieux et instances professionnels, voire des organismes de recherche/développement. La participation aux activités de R&D y est vue comme un moyen d'expérimenter et d'apprendre.

Se dessine ainsi une série de constantes : la polycompétence ; le niveau de complexité élevé du travail, ressenti et déclaré par les acteurs ; le niveau élevé de compétences et de qualification des professionnels actuels ; pour les porteurs de projets, l'anticipation de cette exigence par le choix de parcours qualifiants longs, organisés pour l'acquisition et le développement de la polycompétence ; un parcours dans lequel les expériences et la recherche d'expériences diversifiées couvrant plusieurs types de situations et domaines de compétences jouent un rôle important ; pour les professionnels en place, une pratique d'apprentissage et de développement des compétences en continu revendiquée.

On relève la difficulté et le besoin pour les porteurs de projets de se situer dans le milieu complexe de la filière des algues, de l'aquaculture et enfin de l'algoculture, ce qui se traduit par la recherche d'interlocuteurs, d'informations, d'aide et d'accompagnement. Il est critique, pour un porteur de projet, de se situer dans ce milieu complexe car « se situer » est la condition des « prises de décision éclairées ».

5.3 Quelles pratiques et quels savoirs en algoculture ?

Dans une perspective d'analyse des compétences et dans une perspective de formation et de professionnalisation, il est nécessaire de faire un diagnostic des pratiques actuelles et des savoirs disponibles. Le développement du champ professionnel de la culture des algues suppose que les professionnels en activité et les futurs professionnels disposent des références et des ressources en termes de savoirs, de techniques, autrement dit de références éprouvées pour décider et agir.

Or, les références scientifiques et techniques restent partielles et insuffisantes, pour de nombreuses espèces d'algues et pour les différentes étapes du processus de production.

Les pratiques des professionnels en place présentent des différences parfois importantes, ce qui, au-delà d'une diversité « normale », traduit

une absence de consensus et de références communes ; autrement dit, le « métier » reste tacite.

Les installations de production et de transformation relèvent davantage d'agencements efficaces que de méthodes, de matériels et de techniques éprouvés. On est frappé par la diversité des choix techniques alors que les acteurs n'ont pas nécessairement conscience de cette diversité. On a affaire à des « bricolages » astucieux, mais dont l'optimisation reste à développer.

Les savoirs, techniques, pratiques se diffusent peu.

Dans ce contexte, les porteurs de projets doivent déployer beaucoup d'efforts pour identifier et rechercher les références disponibles pour leurs projets. Les professionnels en place ont dû et doivent consacrer une part de leurs activités à rechercher des références, mais aussi à expérimenter, inventer, bricoler (au sens noble du terme) des références, des techniques, des savoirs et savoir-faire, des « outils ».

Même dans les tâches apparemment les plus insignifiantes, les gestes professionnels diffèrent d'un professionnel à un autre et ils ne semblent pas de même efficience. Ce qui ne va pas sans conséquence, car, tout au long du processus, chacune des tâches apparaît beaucoup plus complexe et critique que la plupart des acteurs et des rapports semblent le croire. Sous-estimer les enjeux de technicité et de compétences requises entraîne le risque de laisser le secteur minimiser l'importance de certaines tâches, de certaines étapes. Ce qui entraîne aussi un risque pour la productivité et la qualité. De même, les techniques, les outils, les installations ne sont pas du tout homogènes.

La production dépend de plusieurs critères qui doivent faire l'objet de raisonnements et supposent donc un certain niveau de maîtrise des connaissances relatives à ces critères. Le choix des espèces cultivées est fortement dépendant des cycles de reproduction, et de la maîtrise de la reproduction, de la maîtrise des techniques de production, de la disponibilité de concessions et d'aménagements à terre, de la qualité des installations et des outils, des sites et de leurs contraintes physiques et environnementales, du marché.

Les raisonnements professionnels pour une installation nouvelle ou pour son adaptation doivent mettre en relation l'ensemble de ces critères, ce qui suppose la maîtrise de connaissances scientifiques et techniques propres à la culture, de compétences juridiques, de compétences propres aux installations et aux procédés, enfin, de compétences économiques et commerciales.

Même si les producteurs peuvent être accompagnés par des organismes techniques, la maîtrise effective de leur production dépend de leurs capacités à maîtriser le raisonnement et l'action sur leurs propres installations, sur leurs propres cultures et sur leurs propres décisions. Minimiser les exigences en termes de connaissances et de compétences peut conduire à accroître leur dépendance aux organismes d'appui et de conseil, et à les rendre très fragiles vis-à-vis de leurs productions et des aléas qui surviennent.

Une part du travail est consacrée à des activités de recherche d'information, de formation, d'expérimentation et de partenariats scientifiques et techniques. La capacité à conduire ou coconduire des expérimentations, à procéder à des essais, à développer contacts et interactions avec les acteurs des organismes scientifiques ou de développement, devrait rester essentielle.

5.3 L'hétérogénéité des pratiques et des compétences

Les pratiques varient notablement au sein d'une même famille de situations. Une première cause de ces différences provient du fait qu'il n'existe pas de pratiques de métier de référence, reconnues, éprouvées et transmises, peut-être parce qu'elles n'ont pas fait l'objet d'une appropriation commune consensuelle, mais peut-être aussi parce que la nécessité de réaliser un certain nombre d'actions de manière raisonnée et systématique ne fait pas partie des croyances et exigences communes. Une part d'empirisme domine, non perçue par la plupart des professionnels qui ne semblent pas avoir conscience du fait que certaines pratiques sont ou pourraient être réalisées autrement et avec plus d'efficacité.

Une deuxième cause tient à la différence des profils d'algoculteurs, de leurs savoirs et savoir-faire, mais aussi de leur posture vis-à-vis de la culture

d'algues (une passion, une opportunité ou encore une diversification potentielle de leur activité principale conchyliculture, récolte d'algues).

Pour les chefs d'entreprise, techniciens ou cadres, la culture scientifique et technique apparaît comme un système de ressources cognitives opérationnelles à travers lequel ils déduisent leurs choix, effectuent leurs diagnostics, anticipent, surveillent et raisonnent leurs interventions et solutions. Mais on peut observer que ces connaissances du « produit » algue, dans son environnement et dans son processus de vie et de croissance, organisent jusqu'aux actions effectrices les plus courantes et qui pourraient être considérées comme sans importance pour le processus.

Le travail sur les filières nécessite aussi des compétences techniques sur les installations, là encore, depuis le travail de choix d'installations (structures) en fonction des conditions, jusqu'au travail de surveillance et d'entretien, mais aussi, on l'a vu, d'adaptations innovantes.

En synthèse, on retrouve plusieurs caractéristiques récurrentes : le besoin de références scientifiques et techniques sur la culture et sur les systèmes de culture, ici les installations, mais aussi en matière de gestes professionnels reconnus et transmissibles, le besoin de ressources et de compétences externes ou internes pour les installations, d'une part, et pour la navigation et le travail en mer, d'autre part, le besoin d'un haut niveau scientifique et technique des dirigeants cadres et techniciens, le besoin de formations adaptées, non pas seulement aux aspects scientifiques de la culture, mais à l'ensemble de ses aspects opérationnels.

5.4 Les enjeux de la connaissance et des compétences pour le développement de l'algoculture

Le champ professionnel de l'algue et de l'algoculture reste un champ en constitution, ce qui signifie que les matériels, les savoirs, les savoir-faire, les techniques, ce qu'on pourrait aussi appeler, les process, les procédés, les procédures, ou encore, en agriculture, les « références », ne sont pas complètement constitués, et sont aussi en évolution. C'est donc une part des ressources qui fait défaut aux acteurs et pourrait être un facteur limitant au développement de l'algoculture. Le premier point

à discuter est donc celui des savoirs et savoir-faire disponibles pour les acteurs de la filière algues et, plus spécifiquement, de l'algoculture.

Des connaissances scientifiques et techniques restent à construire, à valider et à opérationnaliser. Des modes de culture prometteurs ont à peine été expérimentés. Si de nombreux savoirs scientifiques fondamentaux sont disponibles, ils demandent à être élaborés pour des applications pratiques professionnelles.

Une partie de la recherche/développement est effectuée par les entreprises, plus ou moins en relation avec des organismes de recherche et de recherche/développement publics ou parapublics. Ce qui ne favorise pas la diffusion des résultats, des savoirs et des techniques qui sont produits. Ce qui semble légitime du point de vue des entreprises qui investissent dans la recherche et le développement, mais pose la question de la diffusion de ce qui est coproduit avec des organismes ou des financements publics.

Les savoirs et savoir-faire concernant les processus biologiques de croissance des algues ne couvrent que certaines espèces. Ils sont parfois développés et validés pour certaines conditions du milieu mais doivent faire l'objet, pour être opérationnalisés par les producteurs, d'une réélaboration pour d'autres conditions du milieu. Ce qui trace des perspectives en termes de recherche/développement à la fois pour la construction et la validation de savoirs à haut niveau de généralité (valables pour un spectre large de situations et de conditions); mais aussi en termes d'accompagnement des professionnels pour les aider à adapter les savoirs, les techniques et les savoir-faire aux conditions spécifiques du milieu et des possibilités matérielles et techniques des entreprises. Enfin, cela implique que les professionnels eux-mêmes disposent d'une base solide de connaissances scientifiques et techniques pour pouvoir accéder et comprendre les documents scientifiques et techniques, discuter avec les partenaires de la recherche/développement, conduire eux-mêmes ou en collaboration des essais et expérimentations, voire mettre en place des activités de recherche/développement dans leur entreprise.

Les matériels, outils, installations ne font l'objet que de peu de travaux alors que la préoccupation de pouvoir disposer d'outils et d'installations

éprouvées et économiques est constante pour les professionnels et futurs professionnels. Les professionnels sont conduits à devoir adapter, ajuster, faire évoluer des installations et outils créés parfois pour d'autres usages que la culture des algues. Ils parviennent parfois à trouver un appui auprès d'autres professionnels ou organismes professionnels mais cela ne semble pas systématisé. Cela exige de ces entreprises des savoirs et savoir-faire de niveau suffisant pour leur permettre, non seulement d'utiliser des matériels disponibles, mais surtout de les ajuster à leur activité spécifique et à leurs capacités économiques. Il ne s'agit donc pas, dans un univers de TPE, de mettre à disposition des techniques, installations ou outils les plus sophistiqués, mais les plus pratiques et économes.

Sur le plan même des « gestes » techniques, on peut observer une diversité des savoir-faire qui relèvent davantage d'apprentissages sur le tas que de transmissions de métier. Ce qui explique les écarts de qualité et de performance du travail.

Enfin, il faut souligner l'insuffisance de références économiques et commerciales, l'insuffisance de connaissances globales du secteur qui font défaut aux entrants ou à ceux qui en ont le projet. Disposer d'une cartographie, d'un référentiel du champ des entreprises, des organismes, des débouchés, des modes de production est une ressource puissante pour se situer, définir une position et des stratégies, engager des contacts, trouver des personnes et des organismes ressources. Le parcours des porteurs de projets est long et difficile. Une part de leur activité consiste à s'orienter dans le champ complexe et opaque de l'algue et de l'algoculture.

Les compétences requises par le travail qui se présente aux entreprises portent sur un spectre large de situations et de tâches. Celles-ci sont exercées par un petit nombre de professionnels qui sont et doivent être ainsi nécessairement polycompétents. Les chefs d'entreprise, notamment lorsqu'ils sont seuls ou qu'ils n'ont qu'un ou deux salariés, maîtrisent un large spectre de situations et de tâches. C'est aussi le cas pour les salariés, techniciens supérieurs ou ingénieurs. Tous ont été amenés à se former et à apprendre aussi par expérience. Les exigences en matière de compétences portent sur les activités spécifiques à l'algoculture, et, plus largement, sur les activités de la filière algues, et sur les activités de création,

conduite d'une entreprise, et sur tout un ensemble d'activités d'invention et d'innovation.

La polycompétence est requise parce que les activités de culture des algues à proprement parler ne permettent pas, pour le moment, d'assurer à elles seules la viabilité des entreprises. Elles viennent en complément ou doivent être complétées par d'autres activités. Les entreprises en place ou qui sont en cours d'installation ont donc bien été obligées de développer la polycompétence pour survivre et se développer.

La conduite des différentes activités se réalise de manière intégrée. Autrement dit, les différentes activités ne sont pas conduites indépendamment comme des activités séparées mais dans des préoccupations et selon des stratégies qui combinent les activités comme un système d'activités. C'est ce qui permet des économies d'échelle, l'utilisation de moyens communs pour des activités différentes, des stratégies de compensation d'une production par une autre, mais aussi une articulation plus étroites entre les besoins de transformation et de commercialisation et les choix de production, par exemple. Il faut donc se méfier des conceptions additives des compétences, conceptions dans lesquelles des « blocs » supposés indépendants s'additionnent alors qu'en réalité, les professionnels les plus compétents et les entreprises les plus compétentes intègrent les différentes activités et compétences dans un système qui transforme et enrichit les gestes et les raisonnements, même les plus partiels.

Les professionnels ont à connaître l'ensemble du processus, et pas seulement la culture, mais aussi le devenir du produit, ses étapes de transformation, et ses devenirs commerciaux avec ses différents usages pour ajuster les processus et procédés de culture aux exigences de l'aval. Sur le plan des compétences, cela signifie que les professionnels ont été amenés à construire des compétences intégratives d'un niveau relativement élevé, structurées et organisées par des savoirs scientifiques, techniques et pratiques de niveau également élevé et portant sur des situations, des tâches diversifiées.

Si ces conditions sont très favorables aux apprentissages et au développement de compétences de niveau élevé, de manière continue, la

polycompétence qui en résulte pose aussi des problèmes : problèmes de transmission d'entreprises, d'une part. On observe des cas dans lesquels des personnes intéressées à la reprise estimaient ne pas disposer de toutes les compétences requises pour conduire l'entreprise à reprendre et pour piloter, de manière intégrée, la diversité des activités constitutives de l'entreprise. Dans un autre cas, le chef d'entreprise définit le profil d'ingénieur comme le profil adéquat pour le remplacer avec l'idée que la polycompétence, le haut niveau scientifique et technique, les capacités à apprendre et les capacités à penser et à piloter un système, sont nécessaires pour assurer une conduite optimale de l'entreprise. L'exigence de polycompétence pose aussi la question du recrutement de personnels suffisamment compétents, mais également disposés et capables de développer de nouvelles compétences.

CONCLUSIONS

Cette étude se présente comme une étude sur les savoirs, les compétences et la formation, dans une perspective de politique publique. Elle mobilise différentes formes d'investigation allant de l'analyse socio-économique et territoriale à partir d'études, de documents et d'entretiens, à l'analyse fine de quelques situations de travail, et à l'analyse des parcours d'apprentissage des professionnels expérimentés, mais aussi des parcours et des compétences des porteurs de projets qui cherchent à entrer dans le champ.

On peut identifier ce qui pourrait paraître paradoxal, l'algue et les formes de production qui en émanent relèvent à la fois de la tradition et de la modernité la plus pointue, de techniques anciennes et de techniques empiriques, de technologies pointues, de systèmes industriels et de formes artisanales qui ne négligent pas les avancées technologiques. Territoire et durabilité sont le fait de start-ups créées par des ingénieurs et de petites entreprises inventées par des pionniers dont les productions ont évolué avec la fréquentation des scientifiques.

Cela dessine un champ qui échappe aux classifications tranchées. Pourtant, du point de vue des savoirs, des compétences et des parcours individuels, une plus grande homogénéité apparaît. D'abord le besoin de références, autrement dit, de savoirs, de techniques, éprouvés pour

développer la filière et outiller les entreprises et les professionnels. Les unes et les autres ne sont pas tous sur le même pied d'égalité. L'effort d'activités pour créer de la connaissance et des techniques ou pour en acquérir est notable, surtout pour les entrants ou pour ceux qui veulent diversifier ou étendre le champ de leurs activités avec l'algue. Ensuite, apparaît le niveau élevé de formation, de connaissances et de compétences des professionnels, dont une partie s'est développée dans et par des expériences avec des organismes de recherche ou développement ou par le biais d'expérimentations.

Sur un plan plus général, ce type d'étude rappelle l'interdépendance des questions sectorielles et territoriales, des questions de métier, des questions de travail et des questions de savoirs et de compétences, ainsi que de leurs modes de circulation entre institutions et entreprises et entre individus. Elle montre qu'il est intéressant de les traiter ensemble, même si savoirs, compétences et apprentissages ont constitué la ligne organisatrice des investigations. De ce point de vue, nous revendiquons, dans sa pleine mesure, le caractère de facteur agissant à part entière, du savoir et des compétences dans les enjeux de développement économique et durable. Les connaissances, les compétences et la formation apparaissent souvent comme des conséquences ou des adjuvants à ce que seraient des orientations et des décisions socio-économiques « sérieuses » (investissements, innovations technologiques, infrastructures, etc.) malgré les discours sur la société de la connaissance ou le *knowledge management*. Les formes d'investigations mises en œuvre ici combinent des analyses du travail les plus fines, des investigations tournées vers les processus d'apprentissage et de construction de l'expertise, auprès des professionnels, mais aussi auprès de ceux qui sont en cours d'apprentissage, et des analyses des modes de production et de circulation des savoirs et des techniques, des conditions économiques, culturelles, écologiques, d'un territoire. Mais là encore, il n'y a pas une démarche qui partirait du macroscopique vers le microscopique, ni qui examinerait le microscopique du travail et de l'apprentissage et considérerait ce qui ne serait qu'un contexte. John Dewey, dans *Logique* (1993), discute la notion de situation et celle de contexte. Pour lui, dans le processus de l'enquête, une part du contexte, par les opérations de l'enquête, est amenée à entrer dans la situation, en tant que cette part du contexte est agissante sur l'expérience des individus et des groupes sociaux. Dans cette approche, un territoire

est d'abord un territoire donné à l'expérience de ceux qui y vivent, un territoire expérimenté (Gagneur & Mayen, 2010). De même, un champ professionnel, une filière, un métier. C'est donc à une analyse de l'expérience et de ce qui est expérimenté par des personnes et des groupes et de l'expérience qu'ils en font, mais aussi de ce qui est ou pourrait constituer le potentiel d'expériences de qualité, que nous avons procédé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- De Lescure, E. (2014). Métiers et professions. In, A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (189-192) Bruxelles : De Boeck.
- De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Dewey, J. (1993). *Logique*. Paris : PUF.
- Fleury, B. & Fabre, M. (2017). *Peut-on enseigner autrement ?* Paris : L'Harmattan.
- Gagneur, C. & Mayen, P. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ? *Education Permanente*, 184.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Maillard, F. (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mayen, P. & Gagneur, C. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations, une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherche en Education*, 28.
- Mayen, P., Spinec, F. & Lainé, A. (2016). *L'algoculture, étude sur le métier, les savoirs, les compétences et la formation*. Fouesnant : Agrocampus Ouest, site de Beg Meil. (41 p.)
- Mayen, P., Olry, P., Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. In, P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences de la formation*.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

LOGIQUES OPÉRATIVES DANS L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE

**Sephora Boucenna, Claire Baudson, Evelyne Charlier,
Université de Namur**

S'intéresser au curriculum c'est aborder les choix que pose, consciemment ou non, une société pour assurer la transmission des savoirs, c'est-à-dire pour assurer sa survie, sa pérennité. Il est dès lors compréhensible que l'élaboration d'un curriculum constitue un objet largement investigué et sur lequel on recense une production importante. Les définitions de cette notion sont nombreuses et chacune d'entre elles est porteuse de débats. C'est pour cette raison que nous proposons de nous référer à de Landsheere pour préciser ce dont il s'agit lorsqu'on convoque la notion de curriculum : « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'ins-truction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (de Landsheere, 1979, p. 65). Travailler donc à partir du concept de « curriculum » c'est traiter les contenus de formation, les objec-tifs explicites et implicites propres aux actes d'éducation ou de formation, les outils et les démarches mis au service des apprentissages, de leur sanc-tion, des structures de l'enseignement ou encore des parcours dans le

système éducatif. C'est aussi s'intéresser aux systèmes de construction de sens d'une société, ainsi qu'aux instances sociales et politiques productrices d'objectifs et d'environnements d'apprentissage.

Pour Demeuse et Strauven, qui définissent le curriculum comme un «*plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir (...) Il offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus*» (2006, p. 11), le curriculum témoigne des choix de valeurs qui s'expriment dans les activités d'enseignement et d'apprentissage d'une organisation. D'autres auteurs, comme Perrenoud (2002) ou Jonnaert (2011), ne postulent pas que les valeurs politiques, sociales ou pédagogiques soient motrices de la conception du curriculum, il s'agit pour le chercheur d'analyser les environnements de construction du curriculum pour en comprendre les «valeurs» implicites. La littérature que nous avons consultée traduit plusieurs manières d'aborder cet objet, qui est progressivement devenu un concept savant selon Perrenoud (1993) lorsque son usage ne s'est plus cantonné au monde éducatif et pédagogique et qu'il a été question de débusquer tout ce que son usage «pédagogique» implique sociologiquement.

En plus des ouvrages qui se présentent comme des guides et qui abordent l'aspect pédagogique du curriculum au travers de la mise en lumière des démarches et des opérations particulières pour son élaboration (Demeuse & Strauven, 2006 ; Depover & Noel, 2005), les questions d'ordre politique interrogent les facteurs qui influencent l'élaboration des contenus (Forquin, 2008 ; Goodson, 2008 ; Young, Muller, & Whitty, 2010), soulevant aussi des questions idéologiques sur les critères de choix des publics auxquels sont destinés les curricula. La dimension épistémologique qui interroge ce qui fait l'objet de l'enseignement, la manière dont ces objets ont été construits dans le format scolaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) et la dimension identitaire qui questionne les implications identitaires sur la profession enseignante (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) constituent d'autres portes d'entrée dans les problématiques que soulève le curriculum. Soulignons aussi que le curriculum est traité à partir des tensions qui traversent sa construction (Audigier, Crahay, & Dolz, 2006) ou celles qui le mettent en perspective avec les modes d'évaluation choisis (Audigier et al., 2006).

L'angle d'analyse présent dans cet article s'inscrit, quant à lui, dans une approche par l'activité des sujets. En effet, dans un contexte de transformation du paysage de l'enseignement supérieur, il s'agit d'étudier le processus d'élaboration d'un curriculum de formation continue dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone réunissant trois organisations de l'enseignement supérieur (une haute école et deux universités). À partir de cette étude de cas documentée et utilisant les cadres conceptuels de la sociologie de la traduction de Callon dans sa version de 1986, nous voudrions dégager les caractéristiques du travail de construction d'un curriculum et comprendre les « raisons » d'agir des acteurs impliqués dans la construction de celui-ci. Pour ce faire, nous utilisons aussi le cadre des logiques d'action issu de la sociologie des organisations, auquel nous ajoutons une dimension intentionnelle et projective, produisant par là même, un modèle que nous avons appelé « logiques opératives ».

Après avoir présenté la structure du programme de master de spécialisation étudié, le paysage francophone belge de l'enseignement supérieur et le parcours administratif et politique de l'habilitation d'un nouveau programme dans une première partie, nous avons synthétisé deux modèles conceptuels utilisés pour l'analyse des données (un existant et un second modifié) dans une deuxième partie et apporté des précisions méthodologiques quant au recueil et au traitement des données empiriques dans une troisième partie. La dernière partie de cet article présente les produits de l'analyse réalisée grâce au croisement des deux modèles conceptuels, mettant en perspective logiques opératives et étapes de la traduction selon Callon.

1. ÉLÉMENTS DU CONTEXTE

Le curriculum dont il est question dans cet article est un master de spécialisation, c'est-à-dire un programme de niveau 7 dans le cadre européen de certification ; il est donc destiné à des personnes déjà détentrices d'un master. Il a accueilli ses premiers étudiants en septembre 2017. Le master de spécialisation est composé de 60 crédits qui sont déclinés en 12 unités d'enseignement, toutes créées à cette occasion. Huit unités d'enseignement (totalisant 28 crédits) abordent différents thèmes. Deux unités d'enseignement totalisant 7 crédits se déclinent en séminaire d'intégration et en séminaire mémoire. Un cours à option de 10 crédits est proposé aux

étudiants. Enfin, 15 crédits sont attribués au mémoire qui n'est autre que la douzième unité d'enseignement. Signalons aussi que dans le cadre du séminaire d'intégration, un séminaire international de recherche est organisé et réunit les enseignants, les étudiants et potentiellement des étudiants d'établissements partenaires internationaux.

L'enseignement supérieur en Belgique francophone a fait l'objet de remaniements constants ces dernières années. Les fusions entre établissements se multiplient, de nouvelles structures politiques et géographiques apparaissent, redessinant, suite à deux décrets (Belgique, 2004, 2013), le paysage de l'enseignement supérieur. Pour créer un nouveau programme, les établissements doivent obtenir une habilitation auprès de l'ARES (Académie De Recherche Et d'Enseignement Supérieur) avant de faire l'objet d'un décret gouvernemental. L'ARES se définit comme « la fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique » et assume essentiellement comme mission celle de contrôler et de valider les décisions prises par les établissements de l'enseignement supérieur. Précisons aussi que les universités sont de tailles diverses (certaines dénombrent le quintuple des étudiants des plus petites) et ne sont habilitées que pour certaines disciplines et/ou pour le premier cycle uniquement. Ces précisions sont utiles car elles permettent de mettre en lumière la concurrence présente entre établissements, sachant que tous doivent se répartir les subventions d'une enveloppe fermée.

Le dossier d'habilitation introduit, il est discuté en chambre des universités et/ou en chambre des hautes écoles, voire dans une des commissions liées à un domaine d'étude (en commission des hautes écoles ou en commission universitaire). Chaque établissement analyse alors le caractère concurrentiel ou pas du projet de programme avec ce qu'il organise déjà. Cette procédure induit des processus de tractations et de négociations entre les divers établissements composant le paysage de l'enseignement francophone belge lorsqu'un nouveau programme doit voir le jour.

Dans le cadre de cette recherche, trois établissements fondent le master (deux universités de même taille et une haute école, relevant de réseaux

d'enseignement¹ différents). Sont aussi associées des universités ou des hautes écoles françaises, suisses et québécoises par conventions interétablissements. Enfin, interviennent à titre individuel dans le programme des enseignants issus d'établissements internationaux pour assurer l'enseignement d'une série d'activités d'apprentissage. Les universités et les hautes écoles se distinguent par des fonctionnements institutionnels différents : les lignes hiérarchiques ne sont pas les mêmes, de même que le statut et les missions des enseignants. La charge d'un enseignant à l'Université comporte non seulement une mission d'enseignement mais aussi une mission de recherche et une mission de services à la société. En haute école, les enseignants ne disposent pas de charge de recherche et lorsqu'ils assument une tâche relevant d'un service à la société, ils sont mandatés par leur institution et détachés de leurs heures de cours en proportion de l'investissement exigé par la tâche.

Précisons enfin que les deux universités fondatrices de ce programme ne disposent pas des mêmes facultés et s'inscrivent dans des paradigmes de recherche et des épistémologies différents. Conscientes de cela, elles décident cependant de tenter l'aventure.

2. CADRES D'ANALYSE - SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION ET LOGIQUES OPÉRATIVES

Le présent article s'appuie essentiellement sur deux courants complémentaires qui sont la théorie issue de la sociologie de la traduction et la notion de logiques d'action telle qu'elle est définie par la sociologie des organisations.

2.1 Le modèle de la sociologie de la traduction

Le modèle de la sociologie de la traduction s'inscrit dans le cadre de recherches en sociologie des sciences menées par Michel Callon et Bruno Latour. Il participe aujourd'hui à un courant de recherches plus large

¹ Un réseau d'enseignement regroupe un ensemble d'écoles selon des caractéristiques propres aux pouvoirs organisateurs des établissements. En Belgique francophone quatre « réseaux » d'enseignement cohabitent : 1) Fédération Wallonie-Bruxelles, 2) officiel subventionné, 3) libre subventionné confessionnel, 4) libre subventionné non confessionnel

appelé sociologie de l'innovation étudiant de nombreux domaines dont la technologie, l'économie, la politique mais aussi l'éducation. La sociologie de la traduction « *met l'accent sur l'innovation en train de se faire et sur la dynamique de réseau* » (Lhomme & Fleury, 1999, p. 113).

Cette approche permet de comprendre le processus par lequel un accord se réalise ou non entre différents acteurs pour s'inscrire dans un projet commun. Elle montre toute l'importance des actions qui permettent à des acteurs venant d'horizons parfois différents et ne communiquant pas nécessairement entre eux d'entrer en dialogue, de se coordonner, de coopérer (par négociation, imposition, conviction) soit pour défendre leurs intérêts, soit pour définir un projet exprimant des intérêts communs (Lhomme et Fleury, 1999).

De plus, l'innovation s'inscrit dans un ou plusieurs environnements et cette interaction les transforme mutuellement mutuellement. « *Le processus d'innovation se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que le projet et avec lui (...) Ce qui a été co-construit par négociations et adaptations successives, qui commencent très tôt dans le processus, c'est l'innovation et le monde qui va avec.* » (Lhomme et Fleury, p. 115)

Dans le cadre de cet article, nous définissons le projet du master de spécialisation comme une innovation, un système d'action pensé de manière dynamique et dont le processus collectif amène les acteurs à négocier les intérêts, à déplacer les conceptions, à se mobiliser pour un projet commun.

Dans son modèle de la traduction, Callon identifie quatre étapes qui peuvent se chevaucher et par lesquelles passent des acteurs ou groupes d'acteurs isolés pour aboutir à une communauté d'acteurs partageant une même façon de poser le problème. Ces étapes se définissent par la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

A. La problématisation

Pour Callon, « *la problématisation consiste en la formulation de problèmes par des acteurs* » (Callon, 1986, p. 180). Ceux-ci identifient un ensemble d'autres acteurs dont ils s'attachent d'une part à démontrer

qu'ils ont un intérêt à s'engager avec eux et, d'autre part, à les convaincre que leur proposition constitue un passage obligé. Selon l'auteur, ils se rendent indispensables au processus.

La problématisation implique ainsi une autre définition des acteurs, « *elle est suffisamment précise pour expliquer en quoi ces acteurs sont nécessairement concernés par les différentes questions formulées* » (ibidem, p. 181).

Outre la définition des acteurs qu'elle implique, la problématisation possède des propriétés dynamiques : elle indique des déplacements et des détours à consentir et pour cela des alliances à sceller. La problématisation permet de décrire un système d'alliances entre des entités et de définir l'identité ainsi que les problèmes qui s'interposent entre elles et ce qu'elles veulent. (ibidem, p. 183-184)

Problématiser revient à définir une série d'acteurs et dans un même mouvement à identifier les obstacles qui les empêchent d'atteindre les buts ou objectifs qui leur sont imputés.

B. L'intéressement

L'intéressement consiste à sceller des alliances entre acteurs et peut se définir comme « *l'ensemble des actions par lesquelles une entité s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation* » (ibidem, 185). En d'autres termes, il s'agit de mobiliser des acteurs préalablement identifiés comme susceptibles d'être intéressés par l'objet et de les faire rentrer dans sa propre logique. Ces différentes actions s'incarnent ainsi dans des dispositifs basés sur la construction de relations entre acteurs, mais aussi sur la rupture de relations que ces acteurs avaient nouées avec d'autres. Par ailleurs, selon Callon, « *chacune des entités convoquées par la problématisation peut se soumettre et s'intégrer au plan initial, ou à l'inverse refuser la transaction en définissant autrement son identité, ses buts, ses projets, ses orientations, ses motivations ou ses intérêts* » (ibidem, p. 185).

« *Un intéressement réussi confirme (plus ou moins complètement) la validité de la problématisation qui, dans le cas contraire, se trouve réfutée* » (ibidem, p. 188).

C. L'enrôlement

L'enrôlement constitue un intéressement réussi. *« Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte (...) Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. »* (ibidem, 189-190)

D. La mobilisation des alliés

Cette étape consiste à mobiliser, c'est-à-dire à « rendre mobiles » des alliés qui ne l'étaient pas auparavant, à les déplacer et à les rassembler en un même lieu. Elle implique la désignation de porte-parole successifs *« quelques individus, parlant pour les autres, ont été intéressés au nom des foules qu'ils représentent (ou prétendent représenter) »* (Callon, 1986, p. 194). La notion de porte-parole est importante dans la réussite du processus de traduction. En effet, *« parler pour d'autres, c'est d'abord faire taire ceux au nom desquels on parle (...) ceci suppose des ajustements incessants et des dispositifs d'intéressement infiniment plus sophistiqués »* (ibidem, p. 196).

Si la mobilisation réussit au terme de ces quatre étapes et si les porte-parole sont représentatifs, *« la problématisation initiale qui avançait des hypothèses sur l'identité des différents acteurs, leurs relations et leurs objectifs a laissé place à un réseau de liens contraignants. Mais le consensus et la mobilisation qui le rend possible peuvent être contestés à tout moment. »* (Callon, 1986, p. 199)

La notion de controverse est alors introduite par Callon pour désigner *« toutes les manifestations par lesquelles est remise en cause, discutée, négociée ou bafouée la représentativité des porte-parole. La controverse désigne l'ensemble des actions de dissidence »*. Les dissidences font partie du processus de traduction et amènent sa remise en cause, obligent à négocier à nouveau les intérêts, les équivalences et les rôles des entités pour essayer de stabiliser la communauté. *« La clôture des controverses coïncide avec la mise en place de porte-parole incontestables »* (Callon, 1986, p. 201).

Selon cette approche, la traduction se comprend comme « un processus avant d'être un résultat ». En effet, chaque étape *« marque une*

progression dans les négociations qui aboutissent finalement à la désignation de porte-parole légitimes qui disent sans être démentis ce que sont et veulent » ceux qu'ils représentent. (Callon, 1986, p. 205)

2.2 De logiques d'action à logiques opératives

Pour analyser le processus d'élaboration d'un programme de l'enseignement supérieur, nous adoptons une approche compréhensive sur les différentes actions posées par les acteurs et plus particulièrement sur le sens qu'ils leur attribuent. Pour cela, nous avons choisi l'entrée par les logiques d'action qui met en évidence l'articulation entre l'acteur et la situation d'action qui forme le cadre dans lequel s'inscrit l'action.

Pour Bernoux *« l'entrée par les logiques d'action est largement l'acceptation d'une méthode : il s'agit de mettre au jour les raisons d'agir des individus, en prenant en compte la diversité des mobiles et des rationalités, à partir des discours que tiennent les acteurs sur leur propre conduite »* (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009).

Partant de son étymologie, le mot logique, venant du grec *logikè*, se définit par l'art ou la science du raisonnement, et se comprend comme l'étude des opérations de l'esprit considérées par rapport à la fin à laquelle il tend. Ainsi, pour les auteurs, il s'agit *« d'explorer le lien entre l'intention et l'action, de retrouver la piste sinueuse des choix opérés par l'acteur et de rendre compte de ce qui les fonde »* (Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 2005). De ce fait, les logiques d'action ne constituent pas une structure causale stable, elles évoluent en fonction des actions. Elles se concrétisent dans les interactions issues de l'articulation entre acteur et situation d'action.

Brechet et Schieb-Bienfait nous rappellent que ce qui fonde l'analyse sociologique des organisations et la posture première de l'analyse des logiques d'action *« c'est le fait que la rationalité située, dont on ne saurait instruire la compréhension en dehors d'une situation d'action, donc d'interdépendance entre acteurs dans un univers réglé ou régulé, exclut fondamentalement que l'on puisse s'appuyer sur une lecture a priori des comportements. »* Ils expliquent ainsi que ce fondement exclut toute posture explicative associée à telle facette de l'acteur ou de la situation, auquel cas

cela reviendrait à s'inscrire dans une forme de déterminisme. « *Les comportements ne peuvent être compris qu'en situation, donc inférés ex post des pratiques des acteurs, comprises en première instance en s'appuyant sur ce qu'en disent les acteurs eux-mêmes, mais analysées en seconde instance dans une perspective systémique englobante qui permet de mieux en saisir la logique d'ensemble* » (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009, p. 2). Cette porte d'entrée permet de comprendre les mobiles en considérant à la fois l'acteur et la situation d'action. Cela suppose de la part du chercheur de rechercher l'explication endogène aux jeux des acteurs et d'interroger les raisons d'agir de ces derniers en excluant qu'ils sont déterminés par leurs adhésions idéologiques ou leur culture.

Ainsi le projet de l'action est différent des mobiles de l'action mais les deux ne sont pas mutuellement exclusifs. Si l'analyse des logiques d'action « *ne fait aucune place à l'idée que les acteurs forment des projets, et que l'agir projectif serait au fondement des comportements humains* » (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009, p. 5), nous analysons avec les logiques opératives, les mobiles de l'action des acteurs individuels. Leurs actions étant situées et donc inscrites dans des cultures d'organisation et des temporalités particulières, nous considérons leur dimension projective avec la prise en compte du projet poursuivi par les acteurs. C'est ainsi que l'exercice empirique décrit plus loin dans l'article tente d'accéder aux actes mais aussi aux intentions énoncées des acteurs.

3. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous présentons dans ce paragraphe la méthodologie avec laquelle nous avons recueilli les données et celle avec laquelle nous les avons traitées pour terminer avec quelques précisions sur des caractéristiques propres à ce recueil et à ce traitement.

Pour recueillir les données, cinq acteurs impliqués dans l'élaboration du programme (deux pour deux des trois établissements fondateurs et un acteur pour le troisième) ont été sollicités pour répondre à des entretiens semi-directifs (Blanchet et al. 1985) de presque deux heures chacun. Le choix de ceux-ci n'a pas été guidé par un souci d'exhaustivité ou de représentativité mais par une volonté de développer de l'intelligibilité à partir du discours de professionnels impliqués à différents

moments du processus, dont le rôle est déterminant dans l'élaboration du programme. Les cinq de ces personnes sollicitées ont pu se libérer pour répondre aux questions. Les entretiens ont été menés par une chercheuse non impliquée dans le master de spécialisation mais qui appartient à l'une des trois institutions fondatrices. Deux acteurs impliqués dans la conception du programme ont été interviewés conjointement pour deux des trois institutions. Le troisième entretien a été mené avec un seul sujet. Les sujets interviewés sont deux directrices de catégories (équivalent de vice-rectrices à l'Université) pour la haute école, le vice-recteur à l'enseignement pour une des deux universités et une directrice de département, ainsi qu'une enseignante-chercheuse pour la deuxième université. Ainsi, quatre des cinq sujets interviewés occupent des postes hiérarchiquement élevés dans l'organisation.

Ils ont été interrogés sur la manière dont le projet de master de spécialisation des professionnels a été élaboré, sur son émergence, sur ce qui a été pris en charge par chaque acteur, sur les temporalités (rythmes, échéances...) qui ont marqué son élaboration et sur les étapes clefs de sa construction. Ils ont aussi été invités à s'exprimer sur les processus de choix des partenaires (institutions et personnes), du public cible et des intervenants. Ils ont enfin été invités à s'exprimer sur leurs représentations de l'implication de chacun des fondateurs du programme.

Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés en cinq étapes. Dans la première, les chercheuses ont analysé la structure du discours des sujets interrogés et ont fait apparaître qu'il était construit autour d'intentions, d'actions ainsi que d'éléments contextuels valorisés positivement ou négativement, voire sans valorisation. Une deuxième étape a permis de traduire les verbatim en actions et en intentions. La troisième étape a consisté à élaborer des familles d'actions et des familles d'intentions. Nous présentons ces catégories dans le paragraphe dédié aux résultats de la recherche. Ces trois premières étapes de l'exercice d'analyse relèvent d'un processus de catégorisation conceptualisante (Alvarez-Pereyre, 2008; Paillé & Mucchielli, 2003). Précisons que chaque entretien a été analysé séparément. Un premier entretien a été analysé par deux chercheuses. Puis le deuxième et le troisième ont été analysés chacun par une des deux chercheuses. Chacune soumettant l'exercice d'analyse à la seconde. Voici la forme prise par les tableaux d'analyse pour les actions et pour les intentions :

Tableau 1 - Catégorisation des actions

Institution témoin	Catégorisation des actions	Catégorisation en actions	Verbatim
	Engager l'institution dans le partenariat	Répondre à une demande de la direction	La demande s'est faite par ma direction de l'époque qui était la direction de catégorie et qui a entendu parler d'un éventuel master de spécialisation en accompagnement
	Identifier des ressources	Identifier une expertise liée à l'objet	Comme on organisait une formation qu'on appelait "praticien-formateur" et que c'était moi qui était responsable de l'organisation de cette formation-là, ma directrice m'a demandé si je voulais bien m'impliquer dans la construction du master

Tableau 2 - Catégorisation des intentions

Institution témoin	Catégorisation des intentions	Catégorisation en intentions	Verbatim
	Transfert d'une expertise dans un curriculum	Élargissement du public rencontré initialement	Alors, à ce moment-là, je me suis dit : « Il va falloir qu'on formalise ça pour le proposer aussi », puisque nous faisons tous et toutes de l'accompagnement. On s'est dit : « Comment on va pouvoir transformer ça de manière à ce que ça serve à d'autres »
	Rationalisation des ressources	Rassemblement de différentes formations en un même curriculum	À ce moment donné, on s'est dit : « Ce serait bien de rassembler des différentes formations et d'en faire un curriculum un peu plus cohérent de façon à en faire notre offre et de ne plus être à la traîne des demandes où il fallait à chaque fois recommencer à monter un type de formation en lien avec la demande »

Les quatrième et cinquième étapes ont été menées conjointement. L'analyse des actions et des intentions, situées par rapport aux auteurs énonciateurs (institutions A, B ou C), s'est faite en identifiant par

catégorisation conceptualisante les logiques qui meuvent les auteurs, tout en inscrivant ces logiques dans le cadre des quatre étapes proposées par Callon dans son modèle de la sociologie de la traduction. Nous avons ainsi pu aboutir à identifier les traducteurs du processus de création du master de spécialisation.

Dans les biais méthodologiques qui peuvent être imputés à cette recherche, nous relevons l'implication directe d'une partie des auteurs de cet article dans l'élaboration du curriculum. Un protocole de mise à distance a été observé de manière à recentrer continuellement la tâche et à permettre à la chercheuse de prendre conscience de ses conceptions et représentations afin de neutraliser au mieux l'exercice d'analyse. Cela a constitué un réel exercice réflexif au sens où le développe Bourdieu (2001).

4. RÉSULTATS

4.1 **Éléments du contexte tels que relevés par les sujets de la recherche**

Pour des raisons de non-promotion du master, nous ne délivrerons pas les noms des organisations impliquées dans cette recherche. Pour faciliter la lecture de l'analyse, nous désignerons l'université initiatrice par l'organisation A, la haute école partenaire par l'organisation B, la deuxième université fondatrice par l'organisation C et la troisième université qui ne deviendra pas partenaire par l'organisation D. Pour comprendre le rôle de chacun des intervenants, nous avons listé, à partir des éléments évoqués par les sujets interviewés, les différents acteurs impliqués dans l'élaboration du curriculum.

Tableau 3 - Acteurs impliqués dans l'élaboration du curriculum mentionnés dans les entretiens

Organisations	Acteurs
Organisation A (Université)	Vice-rectrice à l'enseignement Doyen de la faculté habilitante Directrice d'un département (concepteur) Enseignante chercheuse (concepteur) Intervenants belges ou internationaux dans le programme

Organisation B (Haute école)	Directeur président sortant Directrice présidente entrante Directrice de catégorie sociales Directrice de catégorie paramédicale
Organisation C (Université)	Vice-recteur à l'enseignement Enseignant chercheur
Organisation D (Université)	Recteur Vice-recteur à l'enseignement Doyenne de faculté Président d'une école au sein de la faculté Présidente de programme
Public ciblé (futurs étudiants)	Étudiants dans les secteurs de : - Éducation et formation - Marchand - Non marchand - Administrations publiques

La directrice du Département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont initié un programme (d'exécutif master ou de master) dès septembre 2011. Parce que le Département de l'organisation A organise deux certificats (programme de formation continue universitaire certifiant de niveau 7) de 27 et de 12 crédits respectivement, il est remarqué par une école pédagogique suisse qui souhaite créer un programme de MAS (Master of Advanced Studies) en codiplomation avec un partenaire international. Deux années de conception entre les deux organisations se clôturent par une suspension des démarches suite à un décret qui retire les habilitations en sciences de l'éducation à l'organisation A.

Deux années s'écoulent pour que le projet de master renaisse. l'organisation A peut habilitier le programme dans une des facultés existantes. C'est de manière conjointe que la directrice du département et l'enseignante-chercheuse soumettent leur projet aux autorités de leur université et engagent une tournée des organisations pour s'allier des partenaires, voire s'assurer qu'aucun établissement de l'enseignement supérieur ne fasse obstacle lors de la validation politique auprès de l'ARES du programme.

La directrice du Département de l'organisation A est approchée par le président directeur de l'organisation B. Ce dernier souhaite que la

haute école fasse partie du projet. Il va ainsi mandater deux directrices de catégorie pour s'impliquer dans l'élaboration du curriculum, ces dernières mandatent à leur tour deux responsables de programmes. qui débute la conception du curriculum en tant que responsables de programmes pour rapidement endosser la nouvelle casquette de directrice de catégorie. La structure du master est ainsi construite entre l'organisation A et l'organisation B.

L'organisation A (par l'intermédiaire de la directrice du Département et de l'enseignante chercheuse) avait rencontré, en amont des accords avec l'organisation B, l'organisation D, et plus particulièrement la doyenne d'une faculté habilitante, le directeur de l'école et la présidente d'un programme. Ces derniers étaient intéressés mais la rencontre n'a pas donné lieu au début d'une collaboration. La faculté de l'organisation D étant surchargée et ne prévoyant pas l'octroi de cadre supplémentaire, il n'y eut plus d'échanges entre ces interlocuteurs. Pourtant, lors d'une réunion des recteurs et vice-recteurs, le recteur de l'organisation D exprime son souhait d'inclure son organisation dans le projet. Interpellant son vice-recteur à l'enseignement et la doyenne d'une faculté, il reçoit un non catégorique de la part de cette dernière.

Les contacts privilégiés entre le vice-recteur à l'enseignement de l'organisation C et la directrice du Département de l'organisation A conduit l'organisation C à s'impliquer dans le projet. Les autres organisations contactées n'ont pas donné suite. C'est ainsi que trois partenaires fondateurs se rassemblent pour créer le master de spécialisation tout en s'impliquant à des moments différents de la conception suivant la temporalité dans laquelle ils ont rejoint le projet.

4.2 Définitions des catégories d'actions et d'intentions

Comme précisé précédemment, nous avons fait émerger de la structure du discours des sujets interviewés des éléments de contexte, des actes, des intentions qui ont fait l'objet d'une catégorisation, ainsi que des éléments de contexte valorisés positivement ou négativement, voire sans valorisation aucune. Nous les présentons dans les lignes et les tableaux suivants.

Tableau 4 - Catégories d'actions

Catégories d'actions	Définition des catégories
Sélectionner des partenaires	L'ensemble des actes de recherche, d'évaluation et de recrutement de partenaires
Aménager l'environnement institutionnel	L'ensemble des actes de « fondation » préparant à l'existence d'un programme interinstitutionnel
Négocier le partenariat	L'ensemble des actes qui répartissent les rôles, les responsabilités et les financements entre les organisations partenaires ainsi que les actes qui planifient des espaces délibératifs et collaboratifs visant à développer ce même partenariat
Identifier des ressources	L'ensemble des actes investiguant un champ de compétences et d'expertises, présents dans sa propre institution ou chez ses partenaires potentiels (personnes ou institutions)
Étudier la faisabilité	L'ensemble des actes d'investigation qui permettent d'évaluer le caractère réalisable de l'investissement dans le master, que ce soit financièrement, logistiquement, pédagogiquement, stratégiquement ou politiquement
Circonscrire le public cible	L'ensemble des actes d'investigation et de délibération entre partenaires portant sur le public susceptible d'être intéressé a priori ou défini comme cible par le programme de master de spécialisation
Concevoir le programme	L'ensemble des actes traduisant l'investissement d'espaces délibératifs dans le partenariat ainsi que les actes qui relèvent de la construction générale du programme
Faire valider le curriculum	L'ensemble des actes de communication écrite ou orale répondant aux exigences légales institutionnalisant le programme
Mettre en œuvre	L'ensemble des actes qui donnent corps et permettent d'incarner le programme, cela s intentions
Évaluer le curriculum	L'ensemble des actes de conception, de planification et de structuration qui permettent de jauger de la pertinence du curriculum proposé que ce soit dans ses contenus, ses modalités, la répartition des responsabilités et des ressources entre les partenaires

Tableau 5 - Catégories d'intentions

Catégories d'intentions	Définition des catégories
Transfert d'une expertise dans un nouveau curriculum	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté d'utiliser (ou d'amplifier) au sein du nouveau curriculum un contenu de cours ou une expertise scientifique et/ou expérientielle développée antérieurement à sa conception
Rationalisation des ressources	L'ensemble des motifs qui visent à optimiser les ressources disponibles qu'elles appartiennent à la même ou à différentes organisations
Rayonnement institutionnel	L'ensemble des motifs qui visent la reconnaissance et la visibilité de sa propre organisation dans le paysage de l'enseignement supérieur
Réponse à des besoins sociétaux	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté d'inscrire la production du nouveau curriculum comme réponse à des besoins exprimés ou débusqués par les populations qui vont constituer la cible du programme
Rayonnement scientifique	L'ensemble des motifs qui visent la reconnaissance et la visibilité de la recherche produite au sein de son organisation
Positionnement politique institutionnel	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté de promouvoir des options politiques institutionnelles

4.3 Définition des logiques opératives dans l'élaboration du master

Partant de la notion de logique d'action, telle que définie par la sociologie des organisations, nous avons exploré les actes posés (à partir du discours) par les acteurs pour définir des logiques. Si l'utilisation de de termes « logique » et « opérative » peut évoquer un pléonasmе, c'est parce qu'il y a une volonté d'insister sur la dimension d'actes.

Nous définissons la notion de logique opérative comme un ordonnancement cohérent des choix opérés par les acteurs et mobilisateurs d'actions. Celle-ci est inférée à partir d'actes et d'intentions situés dans des contextes précis, révélant une « grammaire » interactionnelle et communicationnelle cohérente avec des enjeux donnés.

À partir du discours des sujets interviewés, nous avons inféré sept logiques opératives définies dans les lignes suivantes.

Logique bureaucratique

Dans la logique bureaucratique, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la standardisation des interactions, soutenue par des procédures (elles aussi standardisées) et dans des configurations hiérarchiques circonscrites et stables. Les aspects administratifs y occupent une place importante. La recherche de conformité constitue un des axes d'actes privilégiés.

Logique coopérative

Dans la logique coopérative, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans l'aménagement d'espace délibératif, de controverse, de construction commune et de rétroaction.

Logique de contenu

Dans la logique de contenu, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la promotion d'objets de recherche ou d'activités professionnelles dans les contenus du curriculum.

Logique ergonomique

Dans la logique ergonomique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la gestion rationalisante, optimalisante et performatrice des ressources.

Logique financière

Dans la logique financière, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans l'attention portée aux intérêts financiers dans l'engagement dans le projet.

Logique pédagogique

Dans la logique pédagogique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme.

Logique stratégique

Dans la logique stratégique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans une articulation conséquente entre des objectifs clairement définis et des ressources mobilisées pour les atteindre.

4.4 Logiques opératives dans l'élaboration du master

Les résultats présentés ci-dessous sont le fruit d'une analyse en double piste mobilisant à la fois des éléments de la théorie de la traduction (Callon, 1986) et à la fois des éléments des logiques d'action définies par la sociologie des organisations (Amblard et al., 2005). Le modèle de Callon structure la présentation des résultats de l'analyse sur base des quatre étapes : problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation. Précisons à l'instar de Callon que ces étapes peuvent se chevaucher. Il n'y a donc pas de linéarité chronologique telle que pourrait le traduire l'effet d'écriture. Par ailleurs, le système analysé réunit tous les acteurs qui sont présentés dans le paragraphe dédié au contexte.

La problématisation ou comment constituer le master comme un point de passage obligé

La formulation du problème équivaut à la formulation du projet de master par les initiatrices du projet (Directrice de département et enseignante chercheuse de l'université A). Ainsi, les promotrices de l'idée initient la problématisation dans une première définition du projet et identifient des acteurs à impliquer, tout en s'attachant à démontrer l'intérêt de nouer une alliance autour de ce projet. Dans cette étape, les acteurs des différentes organisations (A, B, C, D) définissent les contours du partenariat potentiel et évaluent les intérêts ou non à s'engager dans le projet.

La problématisation se concrétise par un ensemble d'actions visant divers objets et portées par des acteurs différents, à savoir :

- L'esquisse du programme en termes de contenus et de construction d'une première structure
- La sélection des partenaires en termes de prospection, de sollicitation et de réponse de la part des partenaires ou des intervenants
- L'identification des ressources en termes de ressources humaines, champs d'expertise, programme existant au sein de chaque organisation

L'université A poursuit comme but de créer un programme de master de spécialisation. En effet, forte d'une expérience scientifique et expérimentale sur l'objet du programme, et sollicitée régulièrement pour créer des formations pour des publics précis sur ce même objet, elle souhaite optimiser cette expérience et créer un programme de master. Ainsi, une logique ergonomique peut être inférée dans la naissance même du projet.

À ce but, plusieurs obstacles se présentent à travers un contexte défavorable n'autorisant pas une habilitation dans le domaine des sciences de l'éducation et une législation sur la non concurrence entre établissements de l'enseignement supérieur. Pour contourner ces obstacles, les acteurs de l'université A décident de modifier le domaine d'habilitation et de créer

des alliances avec d'autres universités et hautes écoles, sachant que les partenariats entre universités et hautes écoles sont particulièrement plébiscités par les autorités publiques habilitantes. Ce que Callon désigne dans un contexte d'innovation technologique comme « définition du problème », nous le reformulons dans le cadre de la création de ce programme comme le « projet d'élaboration d'un programme ». Ce projet est porté dès le départ par la directrice de Département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A. Après s'être assurées dans un premier temps du soutien des autorités académiques, elles vont prospecter et solliciter des partenaires y compris ceux qui ne présentent pas les mêmes paradigmes. En cela, ces deux actrices, alors même qu'elles sont motivées par les contenus dans lesquels elles ont construit une expertise, se retrouvent à opérer des détours par rapport à l'objet même du projet de programme et à consentir à des alliances qu'elles n'auraient pas envisagées si elles n'étaient pas mues par une logique stratégique. Il s'agit pour elles d'atteindre le but d'élaborer ce programme, elles alignent donc les moyens avec ce but en « démarchant ». Elles vont également solliciter une université concurrente (l'organisation D). Cette dernière, représentée par plusieurs acteurs académiques de la faculté des sciences de l'éducation, entre en controverse au sens où le définit Callon. Le programme n'est pas perçu comme indispensable dans la mesure où les ressources humaines que possède la faculté sont insuffisantes (caractère chronique de pénurie structurelle d'enseignants). En effet, le recteur de l'organisation D a souhaité intégrer le partenariat mais les représentants académiques de la faculté sollicités ont exprimé leur refus. La nécessité de créer ce programme n'a pas été perçue par l'organisation D, dès lors la problématisation n'a pas opéré pour cette organisation alors que ce fut le cas pour l'organisation B et l'organisation C.

En effet, on relève pour l'organisation B que ses enjeux ou ses intentions relèvent du rayonnement institutionnel. Il s'agit pour la haute école de codiplômer avec une université et de développer des programmes de second cycle. Les logiques que nous avons inférées sont de nature bureaucratique ; le président directeur identifie une opportunité pour la haute école de développer un programme de master de spécialisation lors d'une rencontre sur un tout autre objet avec la directrice du Département de l'organisation A. Il confie cette tâche à deux directrices de catégorie qui, à leur tour, confient cette tâche à deux responsables de programmes retenues pour avoir développé des programmes qui apparaissent en lien avec l'objet du master de

spécialisation. Ces dernières endossent le mandat qui leur est confié. Elles sont promues rapidement directrices de catégorie et vont poursuivre leur investissement dans l'élaboration du curriculum à ce titre.

Pour l'organisation C, les enjeux relèvent aussi d'un rayonnement institutionnel tout en voulant développer l'offre de formation pour la population locale (ce que nous avons catégorisée comme une réponse à des besoins sociétaux). À cela s'ajoute l'enjeu du transfert dans le nouveau master d'une expertise développée dans le cadre d'un programme de formation. Les logiques que nous avons dégagées de l'analyse sont de deux natures : logique stratégique et logique financière. L'organisation C, au travers de son vice-recteur à l'enseignement, va analyser la faisabilité et l'intérêt financier à participer à ce projet après avoir été sollicité par la directrice de l'organisation A. L'analyse des arguments stratégiques et financiers aboutit à un verdict d'engagement.

Les dispositifs d'intéressement ou comment sceller les alliances

L'intéressement s'incarne non seulement dans les alliances qui sont scellées au travers de dispositifs mais aussi dans l'imposition et la stabilisation des identités des différents acteurs par une même entité.

Parmi les actions posées par l'organisation A, et que nous relierions à l'intéressement, nous relevons la validation du curriculum par les autorités universitaires. Il est impératif que le programme soit porté par ces mêmes autorités et qu'elles réalisent le lobbying nécessaire pour qu'il puisse être mis en œuvre. Dans le jeu des transactions qui existent pour la création d'un programme entre institutions de l'enseignement supérieur francophone belge, le recteur de l'organisation A et la vice-rectrice à l'enseignement se constituent porte-parole du projet. Les initiatrices expliquent dans l'entretien qu'elles se sont senties exclues de cette opération au sens où elles n'étaient pas consultées sur les termes contractualisés et sur les objets de négociation et de renoncement.

D'autres actions se situent dans la justification de sa pertinence sociale à travers les résultats de l'analyse des besoins. La directrice du département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont sondé tout au long des

années le public participant à leurs formations. Elles ont l'intuition qu'un public est en attente d'un tel programme. Seule la réalisation de ce projet permettra de vérifier cette intuition. Cette intuition les amène à se positionner comme porte-parole d'un potentiel public étudiant.

Pour sceller l'alliance avec les deux organisations B et C, la directrice et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A doivent s'assurer que le partenariat aboutisse. Pour y parvenir, elles planifient plusieurs rencontres de travail dans lesquelles elles présentent des pistes de structure et de contenu tout en jouant la carte de la prudence. Elles ne veulent pas « effrayer » les organisations B et C ; elles veillent à aménager des espaces délibératifs pour la conception du programme, la définition de son contenu et la production du titre du master, de manière à leur « laisser une place » dans les décisions qu'elles jugent importantes. C'est ainsi que l'intitulé va être rediscuté à plusieurs reprises, constituant un objet de controverse. Là encore, la controverse a abouti à un développement jugé par les partenaires comme satisfaisant. Les organisations A et B réalisent des concessions à ce moment du processus, elles scellent par là même leur alliance.

Pour l'organisation B, l'intéressement se concrétise dans les actes :

- de validation du curriculum en termes de démonstration de la non-concurrence du programme avec d'autres,
- de conception du programme en termes de définition du public cible et de l'objet,
- de négociation du partenariat en termes de production de convention,
- et d'évaluation du curriculum en termes d'identification des difficultés liées aux modalités du programme.

L'analyse de ces différents actes nous amène à inférer une combinaison de trois logiques : pédagogique, coopérative (les deux directrices ont apprécié de travailler à construire ensemble, même si elles relèvent qu'elles ont été à la fois consultées et impliquées) et bureaucratique. En effet, les deux responsables de programme ont joué le rôle de vigiles des

échéances et des obligations administratives à rencontrer par les promoteurs du programme pour son habilitation à différents niveaux politiques (organisationnel et institutionnel).

Pour l'organisation C, l'intéressement se concrétise dans :

- l'étude de la faisabilité logistique, administrative, politique, financière, des ressources humaines du curriculum par le vice-recteur à l'enseignement. Contrairement à la directrice de Département de l'université A et de l'enseignante chercheuse, il demeure l'interlocuteur des autorités politiques et administratives aux côtés de la vice-rectrice à l'enseignement de l'université A dans l'exercice de lobbying entre institutions de l'enseignement supérieur.
- La circonscription du public cible en termes d'identification de fonctions intéressées par le programme et des compétences développées par l'institution. L'espace délibératif ouvert par la directrice de département et de l'enseignante chercheuse de l'organisation A est investi par le vice-recteur de l'organisation C.
- La négociation du partenariat. La taille des différentes organisations intervient comme critère d'évaluation des rapports de force entre organisations. Que l'organisation A, initiatrice du projet et porteuse du projet, soit de même taille que l'organisation C intervient comme élément favorable du scellement de l'alliance.

L'analyse des différents actes posés par l'organisation C nous amène à observer qu'ils relèvent de logiques diverses : collaboratives, stratégiques, pédagogiques, ergonomiques et financières. Cette observation nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : les organisations C posent des actes qui révèlent des logiques diverses dans l'étape d'intéressement. L'organisation A, quant à elle, pose des actes marqués par une seule logique, la stratégique. N'a-t-elle pas révélé ainsi aux partenaires combien elle tenait au projet (autorités et initiatrices), ouvrant non pas seulement des espaces délibératifs où la controverse s'inscrit dans un équilibre des rapports de force mais aussi

des espaces de négociation dans lesquels elle est tributaire des exigences de ses partenaires ? Relevons cependant qu'elle est désignée par les organisations B et C comme l'organisation porteuse du projet.

L'enrôlement – définition et coordination des rôles

L'organisation A, avec son rôle de porteuse du projet, est chargée de rédiger le projet d'habilitation. Elle va coordonner les activités de production ou, plus précisément, elle va inviter chaque partenaire à compléter le dossier pour les rubriques qui les concernent spécifiquement et pour lesquelles la directrice du programme et l'enseignante-chercheuse ne disposent pas des informations. Coup de théâtre : le jour du dépôt du dossier à l'instance politique et administrative habilitante, l'organisation C exige l'ajout d'une clause financière qui lui attribue un pourcentage supplémentaire des recettes. La vice-rectrice à l'enseignement accepte en annonçant qu'il y aura révision de cette clause dès la deuxième année. Ceci renforce l'hypothèse formulée plus haut. La signature du dossier d'habilitation par les trois organisations fondatrices scelle le partenariat.

Pour les différentes organisations s'engage alors la partie plus dédiée à la dimension pédagogique. Elles s'attellent à la conception du programme et à sa mise en œuvre (construction du contenu des unités d'enseignement non encore définies, définition de l'horaire de cours, présence de chaque organisation dans les cours). L'organisation A poursuit son rôle de « balisage » et ses actes révèlent une logique pédagogique, alors que les deux autres organisations valident ou négocient les propositions faites par l'organisation A. S'installe même un quiproquo. En effet, l'enseignante-chercheuse de l'organisation A est perçue par les partenaires comme un membre salarié pour assumer toutes les tâches de rédaction, de promotion et de construction. Ce n'est pas le cas, elle assume ces tâches parce qu'elle tient au succès du programme.

La mobilisation des alliés – représentativité des porte-parole (qui parle au nom de qui ? qui représente qui ?)

L'enrôlement est réussi. Les porte-parole sont définis. Nous relevons que des porte-parole apparaissent pour chaque organisation. Si à un

moment donné, la directrice du département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont été écartées pour les négociations qui ont eu lieu entre autorités de l'enseignement supérieur, elles reprennent la main pour la conception et la mise en œuvre du programme. Un peu comme les fourmis ouvrières, elles sont indispensables à la création et à la mise en œuvre du programme. C'est comme cela qu'elles peuvent parler au nom de leur organisation. Pour l'organisation B, la structure hiérarchique organisationnelle n'a pas laissé de place à l'incertitude. Les deux directrices de catégorie, de par le mandat qu'elles ont reçu et la position hiérarchique occupée, sont les porte-parole « désignées » de leur organisation. Pour l'organisation C, le vice-recteur à l'enseignement est le porte-parole de son organisation depuis le début : c'est un bon négociateur, il occupe la fonction d'autorité et il est impliqué scientifiquement et pédagogiquement dans l'objet même du programme.

L'aventure n'est pas terminée. Les partenaires discutent les critères d'évaluation qui permettront de réguler différentes dimensions du curriculum. Il est établi des échéances annuelles ainsi que des échéances à trois ans (échéance officielle d'évaluation). La controverse peut être amenée par l'une des trois organisations partenaires. Selon les enjeux respectifs, certaines logiques prendront le pas sur d'autres.

CONCLUSION

Cet article présente une recherche qui a pour ambition de comprendre l'activité des sujets alors qu'ils créent un nouveau programme de master de spécialisation. Cinq personnes remplissant un rôle stratégique dans la conception et la mise en œuvre du curriculum ont été interviewées selon une démarche semi-directive qui les invitait à s'exprimer sur ce qu'elles se souvenaient avoir vécu. Les entretiens ont été retranscrits puis traités, mettant en relief trois aspects du discours : des éléments de contexte selon leur représentation respective, les actions posées par soi et par les autres, de même que les intentions perçues comme motrices de l'action. Ayant procédé par catégorisation conceptualisante, les actions et les intentions ont été organisées dans des familles. Pour les familles d'actions sont apparus des éléments sans surprise comme « identifier des ressources », « étudier la faisabilité », « circonscrire le public cible », « concevoir le

programme», le «mettre en œuvre» et «évaluer le curriculum». D'autres familles sont moins courantes comme «sélectionner des partenaires», «aménager l'environnement institutionnel», «négocier le partenariat» ou «faire valider le curriculum». Six familles d'intentions ont émergé de l'analyse: «transfert d'une expertise dans un nouveau curriculum», «rationalisation des ressources», «rayonnement institutionnel», «réponse à des besoins sociétaux», «rayonnement scientifique» et «positionnement politique institutionnel». De l'analyse croisée des intentions énoncées par les sujets interviewés et des actions posées ont émergé sept logiques que nous avons nommées «logiques opératives» définies comme l'ordonnancement cohérent des choix opérés par les acteurs et mobilisateurs d'actions: logiques bureaucratique, coopérative, de contenu, ergonomique, financière, pédagogique, stratégique. Après avoir fait émerger les logiques, la théorie de la traduction telle que développée par Callon fut mobilisée pour analyser le processus d'élaboration du curriculum en tant que processus de traduction. Les deux grilles d'analyse ont été croisées de manière à repérer quelles étaient les logiques opératives mobilisées par chacun des acteurs des trois organisations pour les quatre étapes caractérisant le modèle de la traduction.

Trois acteurs organisationnels vont se distinguer par des logiques opératives différentes, non seulement au travers des différentes étapes de la traduction mais de manière transversale. l'organisation A² se caractérise par une logique stratégique dominante. En effet, elle tient à la création de ce programme, elle en est l'initiatrice et a déjà préparé les contenus d'une grande partie des unités d'enseignement au moment où elle débute ses actions de problématisation. On remarque alors qu'elle va mener les opérations qui, selon les représentations de ses acteurs stratégiques, vont lui permettre d'atteindre le but fixé. L'organisation B se caractérise, elle aussi, par une logique bureaucratique dominante. Le président directeur a décidé que ce programme constituait une opportunité, il délègue alors la mise en œuvre de la participation de son organisation à ce programme et chacun exécute ses tâches selon un mandat défini. L'organisation C, quant à elle, est mue par plusieurs logiques même si les logiques stratégique et financière sont bien présentes. Elle a de l'intérêt à ce que ce programme se

² Pour des facilités d'expression nous utilisons organisation A, B ou C mais ce qui est désigné ce sont bien sûr les acteurs de ces organisations

réalise mais pas plus que cela. Si le programme se monte, elle doit être de la partie, mais s'il ne se monte pas, ce n'est pas aussi important que pour l'organisation A. Ainsi, l'organisation C a des leviers de pression dans des négociations liées à la répartition des ressources financières ou dans la nomination de la formation.

On relèvera aussi que les différents acteurs interviewés sont respectivement devenus les porte-paroles de leur organisation. Le choix de ces sujets pour le recueil du matériau n'est probablement pas sans liens avec le fait qu'ils sont identifiés comme acteurs stratégiques au sens de crucial, donnant un avantage pour atteindre le but de développement du master. Pour l'organisation A comme l'organisation B, cela n'a pas été le cas tout au long du processus de traduction contrairement à l'organisation B. La directrice de département et l'enseignante-chercheuse sont les porte-parole lors de la problématisation mais perdent ce rôle au profit de la vice-rectrice à l'enseignement au moment de l'intéressement. Ce n'est que dans l'enrôlement qu'elles retrouvent cette fonction de porte-parole de leur organisation. Les deux directrices de catégorie deviennent porte-parole de l'organisation B lorsque justement elles deviennent directrices de catégorie. Elles se perçoivent alors comme légitimes pour prendre des décisions sans demander à leur hiérarchie de construire ces décisions. Le vice-recteur à l'enseignement de l'organisation B reste tout au long du processus porte-parole de son organisation. Sa position hiérarchique dans l'organigramme et sa maîtrise de l'objet du master lui donnent les cartes pour assumer ce rôle de traducteur.

Cette analyse concerne l'élaboration du curriculum. Qu'en sera-t-il de l'avenir ? Les controverses entre ces trois acteurs n'ont pas mis le projet en danger dans la mesure où les rapports de force et les intérêts pouvaient composer grâce aux asymétries. Maintenant que le programme est officiellement habilité, qu'il est financé par chaque organisation, quels sont les éléments qui vont permettre à cette alliance une pérennité ? En effet, chaque partenaire peut quitter l'organisation du programme sans mettre en danger celui-ci.

Nous terminerons cet article en précisant que les produits de cette recherche peuvent aisément être repris par des acteurs (futurs concepteurs de curriculum) car ils constituent non seulement des grilles

d'analyse mais aussi parce qu'ils peuvent aussi aider ces mêmes acteurs à aborder toute une série de dimensions présentes dans l'élaboration d'un curriculum (politiques, stratégiques, ergonomiques) pour les anticiper.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez-Pereyre, F. (2008). *Catégories et catégorisation : une perspective interdisciplinaire*. Leuven : Peeters.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (2^e édition ed.). Paris : Seuil.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (2004).
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (2013).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité cours du Collège de France 2000-2001*. Paris : Raison d'agir éd. diff. Seuil.
- Brechet, J.-P., & Schieb-Bienfait, N. (2009). Logiques d'action et projet dans l'action collective. Réflexions théoriques comparées. *LEMNA-Université de Nantes*.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction - La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- de Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Depover, C., & Noel, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Goodson, I. F. (2008). Curriculum reform and curriculum theory : A case of historical amnesia. In N. Norris (Ed.), *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London : Routledge.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 147-158.
- Lhomme, R., & Fleury, J. (1999). Entretien avec Michel Callon. *Recherche et formation*, 31, 113-126.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. *Educateur*, 1 (Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande »), 48-52.
- Young, M., Muller, J., & Whitty, G. (2010). Globalisation, Knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45 (1), 4-120.

DÉFINIR LE MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : APPROCHES DE RECHERCHE ET PERSPECTIVES

Amaury Daele, HEP-Vaud

Emmanuel Sylvestre, Université de Lausanne

Le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur a tendance actuellement à s'institutionnaliser et à se développer. Le présent texte propose une revue de littérature pour tenter de définir ce métier par ses activités, la vision qu'en ont ceux qui l'exercent, ainsi que la façon dont ils évaluent les effets de leurs actions. Plusieurs spécificités du métier sont mises en évidence, dont le fait qu'il se situe actuellement au cœur de plusieurs tensions ou tendances opposées au sein des institutions. Des perspectives de développement du métier sont enfin proposées, touchant à la fois aux missions des conseillers, à leurs actions et à leurs compétences.

INTRODUCTION

Le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur connaît depuis le début des années 2000 un grand développement dans le monde francophone. Même s'il existe déjà depuis plus de 40 ans dans certaines universités, le contexte du début du XXI^e siècle est propice à son développement (Daele & Sylvestre, 2016a ; Debowski, 2017 ; Gibbs, 2013). Cependant, il n'y a pas ou peu de formations initiales diplômantes conduisant à ce métier et il se définit dès lors petit à petit au travers des conceptions et des approches des conseillers eux-mêmes et des institutions qui les emploient. Plusieurs approches ont été mises en œuvre ces dernières années pour le définir : l'approche par compétences (Wouters, Frenay, Campos Olave, & De Ketele, 2015), l'approche par les savoirs professionnels (Sylvestre & Munoz, 2014) ou celle des conceptions des conseillers (Daele, Crosse, Delalande, & Pichon, 2016). Mais d'autres approches ont aussi été mises en œuvre, comme celle des communautés de pratique (Pichon, Morel, Gassié, Vandenkoornhuysse, & Delalande, 2015) ou celle du *Scholarship of Academic Development* (Daele et al., 2015 ; Daele & Ricciardi Joos, 2016 ; Ricciardi Joos, Tormey, & Daele, 2016).

L'enjeu central est, dans ce contexte, de définir progressivement une identité professionnelle collective des conseillers pédagogiques. Comme le rappellent Donnay et Charlier (2006) en définissant le concept d'identité professionnelle, il s'agit de définir les compétences des acteurs ainsi que leurs champs et modalités d'actions, de situer ces actions au sein d'un système institutionnel large, de développer un langage et un vocabulaire propres à ce métier, etc. Pour les professionnels, ce travail de définition leur permet notamment de mieux se situer par rapport à d'autres métiers évoluant dans le même contexte, d'affirmer davantage leurs compétences, leurs missions et leurs actions, de développer une réflexion critique par rapport à ces compétences, missions et actions, ainsi que d'élaborer des stratégies pour les améliorer. Ces vingt dernières années, de nombreuses initiatives ont été menées dans l'enseignement supérieur francophone pour définir cette identité, pas toujours de façon coordonnée. Il nous semble intéressant à présent de réaliser une brève synthèse de ces initiatives et de proposer des pistes de développement de la réflexion, en prenant notamment en compte le point de vue d'autres acteurs (institutions, enseignants, étudiants, etc.).

Dans cette contribution, nous souhaitons présenter tout d'abord les enjeux propres à la définition du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur de notre point de vue de conseillers et de directeur de centre de soutien à l'enseignement universitaire pour le second auteur. Nous présentons ensuite quelques travaux recourant à différentes approches visant à développer cette définition, ainsi qu'une synthèse de ces travaux pour essayer de délimiter les contours du métier.

Nous proposons enfin quelques perspectives de développement de ces travaux afin, d'une part, de concevoir dans l'avenir des dispositifs de formation et de développement professionnel des conseillers et, d'autre part, de soutenir la réflexion sur la définition d'une identité professionnelle collective.

1. DÉFINITION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES AU MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

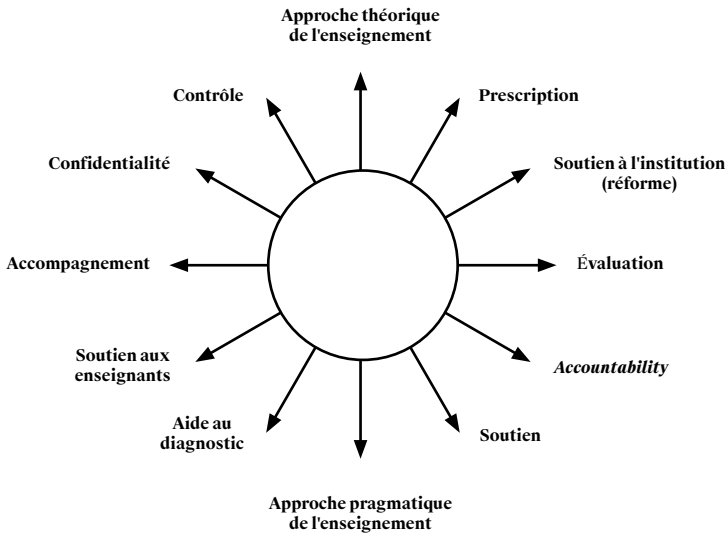
À la suite de Day (1999), Donnay et Charlier (2006, p. 13) définissent le développement professionnel de la façon suivante : « *Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle.* » Ces auteurs, dont la définition a été largement reprise dans la littérature sur ce thème (Brodeur, Deaudelin, & Bru, 2005; Daele, 2013), attribuent plusieurs caractéristiques essentielles au processus de développement professionnel (Donnay & Charlier, 2006, pp. 13-22). En appliquant cette définition au conseil pédagogique, nous pourrions caractériser ce métier de la façon suivante :

- Des valeurs partagées concernant l'amélioration constante de la qualité des accompagnements pédagogiques réalisés avec pour finalité l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants.

- Des interactions régulières avec les collègues, les enseignants, les étudiants ou les autorités institutionnelles, que ce soit dans une démarche collaborative ou dans des logiques de confrontation ou de controverse.
- Des interventions dans le contexte spécifique qu'est une institution de l'enseignement supérieur.
- Des opportunités de développement peu prévisibles comme des conférences, des communautés de pratique, des lieux d'échanges de pratiques et de réflexion, des évaluations, etc.
- Des axes de développement centrés sur des aspects pédagogiques (par exemple, l'évaluation, les usages pédagogiques des technologies, la formation de formateurs, etc.), sur des aspects relationnels (le coaching, l'écoute active, etc.) ou sur des aspects organisationnels (la gestion d'équipe, les stratégies institutionnelles, etc.).

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les contours du métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur restent encore relativement flous. D'un contexte à l'autre, ou d'une institution à l'autre, les missions, les responsabilités ou le statut contractuel peuvent être très différents (Daele & Sylvestre, 2016a), de même que les parcours individuels de formation et d'expérience pour aboutir au métier (Wouters et al., 2015). L'absence de clarté autour de leur métier conduit les conseillers à vivre au quotidien un certain nombre de tensions (Linder & Felten, 2015; Little, 2014) dues au regard que porte le monde universitaire sur le métier mais dues aussi à l'absence de consensus des conseillers eux-mêmes à propos de la façon « *d'interpréter, comprendre et donner du sens à [leur] travail* » (Linder & Felten, 2015, p. 1). Nous avons représenté plusieurs de ces tensions vécues dans la figure suivante (Daele & Sylvestre, 2016b). Il s'agissait pour nous de représenter de façon pragmatique les tensions que nous percevions en 2016 dans le métier suite à la publication d'un ouvrage collectif de synthèse (Daele & Sylvestre, 2016a). La revue de littérature que nous présentons ici nous a permis de développer notre réflexion ; nous y reviendrons plus loin en présentant nos perspectives.

Figure 1 - Tensions à l'œuvre dans le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur (d'après Daele & Sylvestre, 2016b)



Une première tension concerne les approches théorique vs pragmatique de l'enseignement, c'est-à-dire la représentation que peut avoir le monde universitaire à propos de l'approche d'enseignement des conseillers pédagogiques. Comme en rend bien compte Little (2014), le travail des conseillers pédagogiques, notamment au travers des ressources pédagogiques qu'ils produisent ou de leurs projets de recherche, peuvent paraître « trop peu théoriques » aux yeux des chercheurs en éducation et en même temps « pas assez pragmatiques » aux yeux des enseignants qui les utilisent. Selon certains auteurs (Shay, 2012), cette tension peut être problématique dans la perspective de développer un métier spécifique et un champ de recherche qui lui est associé. Cette tension témoigne aussi du fait que les conseillers pédagogiques sont souvent considérés comme des « migrants académiques », qui se situent « entre » différentes disciplines universitaires et « entre » les enseignants et l'administration de l'institution (Green & Little, 2013).

Une seconde tension (Aide au diagnostic vs Prescription) se vit lors de l'accompagnement ou lors des séances de conseil avec les enseignants. Le conseiller peut être tiraillé entre l'envie d'être efficace rapidement en

prescrivant des conseils pratiques « clé en main » et la nécessité d'accompagner les enseignants dans l'analyse de situations pédagogiques problématiques pour faire émerger des solutions variées et adaptées. Sans formation spécifique à l'accompagnement, la tentation est parfois forte de « faire à la place de » alors que l'accompagnement vise en principe le développement et l'autonomie de la personne accompagnée (Biémar, 2012; Kozanitis, Demougeot-Lebel, & Daele, 2016).

Une troisième tension (Soutien aux enseignants *vs* à l'institution) se vit par le fait que les conseillers ont souvent pour rôles d'accompagner les enseignants dans le développement de leurs compétences d'enseignement et en même temps de conseiller l'institution en matière de politique et de stratégie en matière d'enseignement (Dawson, Mighty, & Britnell, 2010). Dans le meilleur des cas, on peut penser que ces deux rôles devraient être alignés et cohérents, le conseiller cherchant à accompagner les enseignants en promouvant les idées avancées par la politique institutionnelle. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas, par exemple lorsque le conseiller ou l'enseignant n'est pas d'accord avec certains aspects de cette politique, ou que le conseiller est tiraillé entre les opinions contraires des enseignants et de l'institution, ou encore lorsqu'une politique explicite est inexistante.

La quatrième tension (Accompagnement *vs* Évaluation) concerne la posture d'écoute active des conseillers lorsqu'ils accompagnent des enseignants dans leurs projets et questions. Cette posture se heurte parfois à une impression de certains enseignants d'être évalués sur leurs compétences ou leurs approches d'enseignement, plutôt qu'accompagnés dans leur développement, lorsque la relation avec le conseiller ne s'amorce pas au mieux (Biémar, 2012). Cette impression de jugement, mal détectée par le conseiller, peut conduire l'enseignant à ne pas aller plus loin dans l'accompagnement.

La cinquième tension (Confidentialité *vs* *Accountability*) évoquée dans la figure 1 est celle qui se situe entre la nécessaire confidentialité que les conseillers garantissent aux enseignants avec lesquels ils travaillent et les demandes institutionnelles de rendre des comptes à propos de l'efficacité de l'accompagnement des enseignants pour contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements. De là peuvent naître des

tensions entre enseignants et conseillers (Roxå & Mårtensson, 2017) ou entre l'institution et les conseillers.

La sixième tension (Contrôle *vs* Soutien) concerne la vision qu'ont parfois certains enseignants selon laquelle les conseillers seraient à la fois « juge et partie » ou à la fois dans le « contrôle » de la qualité de l'enseignement et dans le conseil pour l'amélioration de celui-ci (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer, & Rochat, 2011). La position des conseillers n'est pas toujours clarifiée par l'institution de ce point de vue, ce qui peut provoquer des tensions avec certains enseignants.

Une large littérature (Sutherland, 2015) décrit ces tensions vécues par les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur, tensions dues en partie au manque de clarté du métier, des compétences requises pour l'exercer et des rôles et tâches qui lui sont attribués. La légitimité des conseillers n'est pas toujours garantie et une concurrence peut exister avec d'autres métiers et fonctions. Ceci conduit les conseillers à tenter de définir en permanence leur « territoire » dans l'enseignement supérieur (Bath & Smith, 2004) de même que leur propre identité. Dans la suite de ce texte, nous résumons quelques-unes de ces tentatives qui adoptent des approches variées.

2. L'APPORT DES DIFFÉRENTES APPROCHES DE RECHERCHE

2.1. Les approches par les compétences

Dans cette approche, les études réalisées proposent des référentiels de compétences élaborés à partir de journées d'échanges organisées avec des groupes de conseillers pédagogiques au sein d'une institution (Blondeau, Boulvain, Postiaux, & Lecloux, 2012) ou lors de rencontres du réseau des conseillers pédagogiques de Belgique, Suisse, Québec et France (BSQF : <http://bsqf2015.ulb.ac.be/presentations-et-supports/>), de world-café (Dawson, Britnell, & Hitchcock, 2013) ou d'enquêtes (Houle & Pratte, 2007). Ces différentes études mettent en avant des compétences relativement proches du type :

- planifier et animer des formations

- conseiller et accompagner le développement pédagogique des enseignants et des équipes pédagogiques
- accompagner et/ou participer à l'évaluation des enseignements
- développer la recherche en pédagogie universitaire
- conseiller l'institution dans sa stratégie au niveau de l'enseignement
- développer ses propres compétences de conseillers pédagogiques
- développer des réseaux

Dans leur étude, Wouters et al. (2015) présentent trois référentiels de compétences des conseillers pédagogiques de Belgique et du Québec (Blondeau et al., 2012 ; Gagnon, 2010 ; Houle & Pratte, 2007) qui ont été utilisés dans le cadre d'autoévaluation des compétences d'un groupe de conseillers pédagogiques en vue de leur développement professionnel. L'ensemble des conseillers pédagogiques ont indiqué avoir un niveau de maîtrise élevé pour les compétences de :

- planification de formations
- sensibilisation et formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur
- accompagnement de la pratique et de conseil des enseignants, des équipes pédagogiques et des étudiants
- analyse de situation pédagogique en vue de proposer un plan de développement

...et qu'ils souhaiteraient consolider, voire acquérir les compétences de :

- évaluation de l'impact de leurs actions (formation, accompagnement, réussite des étudiants)
- développement de réseaux et de coopération entre les différents acteurs de l'enseignement dans leurs institutions
- développement de leurs propres compétences professionnelles ou des compétences professionnelles de leurs collègues

Dawson et al. (2013) ont quant à eux analysé les compétences mises en œuvre par les conseillers pédagogiques à trois moments de leur carrière : en début d'activité, en phase « senior » et lorsqu'ils deviennent directeurs de centre de pédagogie. Ils se sont attachés à identifier quelles étaient les compétences nécessaires afin que les conseillers puissent réussir à leur niveau de fonction ainsi que celles qu'ils devaient développer. Ils ont pu identifier que les conseillers en début de carrière sont recrutés essentiellement sur leurs compétences transversales : travail en équipe, philosophie d'enseignement, patience, etc., sur les aspects liés à leur créativité, ainsi que sur des compétences de gestion de projet. Cela reprend grandement les compétences mises en exergue ci-dessus par Wouters et al. (2015). Les conseillers pédagogiques seniors ont dû développer des compétences interpersonnelles ainsi que des habiletés de leadership, renforçant ainsi les pistes de développement proposés ci-dessus (Wouters et al., 2015). Enfin, il est attendu des directeurs de centre des compétences liées à la conduite de changement, de facilitation, de gestion relationnelle et de développement au niveau politique. Ces derniers peuvent donc être perçus comme des agents de changement au sein de l'institution.

Cette revue de littérature permet de relever des éléments de tensions entre l'accompagnement des enseignants d'une part, souvent réalisé par les conseillers pédagogiques en début de carrière, et l'accompagnement de l'institution d'autre part, effectué le plus souvent par des conseillers pédagogiques seniors. Cela permet de relever également d'autres tensions comme celles de la prescription *vs* soutien à l'enseignement ou la confidentialité *vs* la transparence.

2.2. Conceptions et approches des conseillers pédagogiques

Plutôt que de s'appuyer sur les compétences ou les missions des conseillers pour définir leur métier, certains auteurs ont plutôt cherché à comprendre comment les conseillers envisagent et mettent en œuvre leur métier. En paraphrasant les définitions de Prosser et Trigwell (1999), une conception de l'enseignement, de l'apprentissage ou du conseil pédagogique peut être définie comme une vision personnelle et souvent implicite du conseiller à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, de son rôle, de ses attentes vis-à-vis des enseignants qu'il accompagne, etc. Cette vision personnelle opère une influence sur ses approches du conseil, c'est-à-dire sa façon de mettre en application concrètement son métier, que ce soit en formation, en situation de conseil, en interaction avec l'institution, etc. Sur la base de ces définitions, Rege Colet (2006) avait mené une étude mettant en lumière quelques caractéristiques des conceptions des conseillers. Elle avait remarqué que ces conceptions visaient à la fois :

- à légitimer l'existence même de la fonction de conseiller au sein des universités, notamment en accompagnant les changements institutionnels et en contribuant à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants par le développement de la qualité des enseignements ;
- à mettre en évidence leur expertise professionnelle et scientifique, notamment en contribuant au développement d'un changement conceptuel chez les enseignants dans la manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, en menant des recherches sur la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur et en étant les acteurs du transfert de la recherche en éducation vers la pratique enseignante.

Les conseillers, selon Rege Colet (2006), se voient donc comme des spécialistes de l'accompagnement du développement de la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur. Leurs intentions pédagogiques portent sur la sensibilisation des enseignants à l'apprentissage de leurs étudiants, sur le développement de l'autonomie des enseignants en leur fournissant des ressources et des outils de réflexion à propos de leurs

enseignements ou sur l'encouragement à l'élaboration de projets d'innovation pédagogique. Dans ses conclusions, Rege Colet proposait de mener d'autres recherches plus approfondies sur les conceptions des conseillers afin d'élaborer des profils de compétence, ainsi que des modalités de formation et de développement professionnel adaptées.

Par la suite, Daele et al. (2016) ont mené une étude par questionnaire auprès de 185 conseillers pédagogiques francophones de l'enseignement supérieur. Un des objectifs de cette étude était d'identifier les priorités, objectifs, actions et défis actuels du métier de conseiller pédagogique du point de vue des conseillers eux-mêmes. Deux questions en particulier visaient à identifier les intentions générales des conseillers dans leur pratique quotidienne et les attitudes qu'ils cherchaient à mettre en pratique. Les intentions générales les plus souvent citées étaient : 1. Répondre aux questions individuelles des enseignants ; 2. Soutenir les enseignants dans leurs projets pédagogiques ; 3. Améliorer l'apprentissage des étudiants ; 4. Aider à résoudre des problèmes pédagogiques. Alors que les intentions les moins souvent citées étaient : 1. Contribuer au développement des connaissances en pédagogie universitaire ; 2. Favoriser le développement professionnel d'équipes pédagogiques. Ces résultats sont assez semblables à ceux de Rege Colet en ceci que les intentions affichées dans les deux études sont en lien avec la relation pédagogique quotidienne entre conseillers et enseignants. Par contre, les intentions liées au développement institutionnel en matière d'enseignement ou à la contribution scientifique au champs de la pédagogie de l'enseignement supérieur sont moins exprimées.

Les attitudes les plus citées dans l'étude de Daele et al. (2016) sont en lien direct avec les intentions affichées : coconstruction, écoute active, adaptation et flexibilité, soutien à la réflexivité et amitié critique. A l'opposé, parmi les attitudes les moins souvent choisies par les répondants, on retrouve la fidélité à l'institution et l'attitude de service public. Ces observations rejoignent assez bien aussi la réflexion collective dont Dawson et al. (2013) ont rendu compte et correspondent à ce que ces chercheuses ont mentionné comme les caractéristiques des conseillers « junior » (*entry-level faculty developer*).

En conclusion, Daele et al. (2016) notent que, même si les conseillers de l'enseignement supérieur francophone ont un profil très diversifié

(parcours, études, expérience, etc.), ils se rejoignent fortement autour d'intentions et d'attitudes communes, de même que sur l'identification des enjeux futurs pour le métier. Ceci laisse penser à nouveau que le métier se définit petit à petit de façon consensuelle autour d'un certain nombre de compétences, comme nous l'avons mentionné plus haut, mais aussi autour d'attitudes et d'intentions générales qui sont valorisées au sein de la communauté professionnelle des conseillers. Néanmoins, que ce soit dans l'étude de Rege Colet (2006) ou dans celle de Daele et al. (2016), les compétences, attitudes, valeurs ou caractéristiques retenues pour décrire le métier de conseiller se réfèrent en réalité à un profil de conseiller « junior » tel que décrit par Dawson et al. (2013). D'autres profils de compétences, d'actions ou d'attitudes pourraient être aussi envisagés, notamment celui de conseiller « senior » (*senior-level faculty developer*) et celui de directeur de centre de soutien à l'enseignement (*director of faculty development*) qui remplissent des missions différentes, notamment à un niveau institutionnel, et développent ainsi d'autres compétences.

Nous voyons apparaître ici à nouveau quelques-unes des tensions potentielles décrites plus haut dans la figure 1, en particulier le soutien aux enseignants *vs* le soutien à l'institution.

2.3. Le *Scholarship of Academic Development* (SoAD)

Le SoAD consiste de façon générale à mener une étude à propos de ses pratiques de conseiller pédagogique et d'en publier les résultats (Daele & Ricciardi Joos, 2016). Les objectifs de cette approche sont multiples pour les conseillers :

- évaluer la portée des actions des conseillers au sein de leur institution ;
- développer une analyse et une réflexion systématique sur les pratiques des conseillers et donc contribuer à leur développement professionnel ;
- diffuser les pratiques et les analyses au-delà du cercle des conseillers et donc valoriser les actions de ceux-ci ;

- développer un champ de recherche spécifique et donc définir l'identité professionnelle et académique des conseillers.

Le SoAD vise à développer chez les conseillers pédagogiques une posture de praticien-chercheur, voire de chercheur-praticien (Donnay & Charlier, 2006), c'est-à-dire une posture qui conduit à analyser ses pratiques de façon systématique, en les décontextualisant, en les comparant à d'autres pratiques, en les décrivant dans un langage standardisé et en partageant et discutant le fruit de ces analyses. Quatre dimensions sont ainsi souvent mises en évidence dans le SoAD (Daele & Ricciardi Joos, 2016) : *information* (recherche de littérature et contribution à l'état de la recherche dans le domaine du conseil pédagogique), *réflexion* (analyse critique des pratiques et actions), *communication* (diffusion et discussion des résultats) et *conceptualisation* (l'attention porte sur les pratiques mais aussi sur leur efficacité vis-à-vis des enseignants et de l'institution en général).

Sur la base de ces principes, les conseillers construisent des outils d'analyse qui contribuent au développement d'une identité professionnelle propre (Bath & Smith, 2004). Par exemple, Cruz (2016) identifie quatre grands domaines de développement d'une « excellence académique » propre aux conseillers pédagogiques : la pratique quotidienne, l'intégration dans la pratique de différentes perspectives issues d'autres domaines, les rôles institutionnels des conseillers dans l'enseignement supérieur et la synthèse de recherches pour alimenter une veille pédagogique et documenter les conseils délivrés. D'autres auteurs vont plus loin (Little, 2014 ; McLean, Cilliers, & Van Wyk, 2008) et insistent sur l'importance de développer des connaissances propres aux conseillers pédagogiques en recourant à des recherches faisant appel à des méthodes rigoureuses et éventuellement réalisées en interdisciplinarité. C'est à cette condition, selon ces auteurs, que les conseillers construiront leur légitimité et leur champ académique de recherche. Cependant, au regard des tensions que nous avons mises en évidence dans la figure 1, nous pourrions émettre l'hypothèse selon laquelle le SoAD peut paradoxalement conduire les conseillers à développer une posture de contrôle, de prescription ou d'évaluation vs de soutien, d'aide au diagnostic ou d'accompagnement, dans la mesure où ils voudraient faire valoir leur posture d'experts par rapport à la posture des enseignants.

2.4. L'approche par l'analyse de l'activité

La didactique professionnelle (Pastré, 2011) apporte un regard complémentaire sur les actions menées par les conseillers pédagogiques dans le cadre de leurs missions. Plus généralement, elle s'intéresse à la part cognitive du travail en mettant le focus sur celui qui l'exerce (Pastré, 2011). Ainsi l'activité du professionnel va être analysée pour identifier ce qu'il a mis en œuvre pour réaliser ses missions. Appliqué à l'analyse de l'activité du conseiller pédagogique, la didactique professionnelle peut apporter des pistes de réflexion intéressantes, notamment avec le concept de « situation potentielle de développement » (Mayen, 1999). Il s'agit, dans le contexte professionnel, d'identifier :

- quelles sont les situations potentielles de développement qui vont permettre au conseiller de continuer à se développer lui-même (Pérez-Roux, 2011),
- quelles sont les situations que le conseiller va mettre en place dans son activité pour permettre aux enseignants de continuer à développer leurs compétences pédagogiques (Sylvestre & Munoz, 2014).

Pour identifier ces situations potentielles de développement, ces chercheurs ont réalisé des entretiens d'explicitation. Les conseillers pédagogiques ont dû expliciter comment ils réalisaient leurs différentes tâches, quelles étaient les valeurs sous-jacentes ainsi que leurs représentations sur les différentes activités. Les chercheurs ont ensuite analysé le discours des praticiens pour identifier les points saillants.

Pérez-Roux (2011) a identifié la coréflexivité comme étant une situation potentielle de développement pour les conseillers pédagogiques et une source pour renforcer leur identité professionnelle. Cette coréflexivité est mise en pratique à travers des groupes d'intervision où les différents conseillers échangent sur leurs pratiques et sont amenés à prendre de la distance sur des situations professionnelles qu'ils ont vécues. Ils peuvent ainsi identifier des repères communs (Pérez-Roux, 2011) au sujet de leur pratique.

Dans le cadre de leur recherche, Sylvestre et Munoz (2014) ont analysé les actions de formation et d'accompagnement pédagogique comme

nécessitant une coconstruction entre le conseiller pédagogique et l'enseignant (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Ils se sont intéressés à discuter des différences et des similitudes entre les conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire et les conseillers pédagogiques du supérieur. Ils ont identifié que les activités sont très proches sur le plan des missions de formation, conseil et d'innovation pédagogique mais qu'elles diffèrent grandement sur le plan de l'activité concernant le développement de la recherche sur son propre enseignement (Chaliès, Chênerie, Martin, Talbot, & Tricot, 2010 ; Sylvestre & Munoz, 2014). Les conseillers du supérieur sont davantage sollicités pour accompagner les enseignants dans des approches de type Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) du fait que les enseignants avec qui ils travaillent sont également des chercheurs.

Si l'on considère les différentes tensions que nous avons mises en évidence dans la figure 1, nous pensons que les résultats de ces recherches illustrent la difficulté parfois pour les conseillers de centrer leur action à la fois sur le soutien aux enseignants (accompagnement, aide au diagnostic) et à l'institution (évaluation, prescription). Ces recherches suggéreraient plutôt de développer une nécessaire collaboration pédagogique entre enseignants et conseillers, comme un moyen terme entre les pôles caractérisant ces tensions.

3. VERS UN CADRE GÉNÉRAL PRÉSENTANT LES CONTOURS DU MÉTIER DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Chaliès et al. (2010) avaient tenté de définir les contours du métier de conseiller sur base d'une revue de littérature et d'entretiens informels avec des conseillers spécialisés dans les usages pédagogiques des technologies et des conseillers « généralistes ». Ils envisagent essentiellement le métier de conseiller selon deux axes principaux :

- Le soutien à l'innovation pédagogique, ce qui implique un travail d'accompagnement et tout ce que cela signifie en termes de relation, de concrétisation ou d'autonomisation ;
- Le soutien à la professionnalisation des enseignants mis en œuvre dans trois grands champs d'actions : la formation

pédagogique, le conseil et l'accompagnement pédagogique et le développement de l'institution comme organisation apprenante.

Cette définition repose essentiellement sur des champs d'action mais relativement peu sur les compétences nécessaires à leur mise en pratique ou sur les attitudes des conseillers. Notre revue de littérature nous amène à considérer plusieurs autres aspects spécifiques au métier de conseiller. Nous les présentons ci-après. Ces aspects ne sont certainement pas propres uniquement au métier de conseiller mais, pris ensemble comme un tout, ils définissent selon nous assez bien la spécificité du métier. En même temps, ils permettent d'affiner davantage les tensions vécues par les conseillers que nous avons identifiées dans la figure 1 plus haut.

Ainsi, au moins quatre aspects principaux ressortent selon nous de notre revue de littérature. Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur :

- développent des compétences « d'ami critique » qui se concrétisent autant par des valeurs que par des attitudes et des actions spécifiques. Le concept d'ami critique est documenté dans la littérature notamment par Handal (1999) et Jorro (2006) et consiste en l'adoption d'une attitude à la fois bienveillante et exigeante dans la relation de conseil ou d'évaluation. Ceci ressort notamment des études sur les conceptions des conseillers (Daele et al., 2016) et sur l'analyse de leur activité (Sylvestre & Munoz, 2014).
- Adoptent une attitude de prise de distance ou d'implication distanciée (Germain-Thiant & Gremillet-Parent, 2002) dans la relation avec les enseignants, ce qui nécessite le développement de compétences en accompagnement individuel, d'équipe ou de projet. Si l'amitié critique implique souvent une relation proche avec la personne accompagnée, l'implication distanciée souligne qu'en même temps, il s'agit de se donner la distance nécessaire pour pouvoir observer, comprendre et analyser les situations que cette

personne vit. Nous retrouvons cette idée générale dans les approches par compétences de la définition du métier de conseiller mais aussi dans l'étude des conceptions des conseillers.

- Pratiquent la réflexivité à propos de leurs actions. Ceci a été mis en évidence dans toutes les approches de recherche que nous avons examinées, en particulier dans le SoAD dont le but est justement que le conseiller pédagogique adopte une posture de praticien chercheur.
- Jouent un rôle institutionnel pour contribuer à la définition et à la mise en œuvre d'une politique et d'une stratégie de développement des enseignements (qualité, valorisation, etc.). Cela concerne aussi le rôle de médiateur que peut remplir le conseiller entre l'institution d'une part, avec sa vision de la qualité de l'enseignement, et les enseignants d'autre part. Cet aspect apparaît clairement dans l'approche par compétences (Dawson et al., 2013) mais se positionne davantage en filigrane dans les autres approches. Par ailleurs, si on considère que le SoAD peut contribuer à définir un champ de recherche propre lié à la pédagogie de l'enseignement supérieur, le conseiller pédagogique peut alors être vu aussi de ce point de vue comme ayant un rôle institutionnel.

Ce cadre général nous paraît définir globalement le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur en ce moment (2017-2018). Cependant, il sera certainement amené à évoluer dans les années à venir. Nous remarquons en effet que le métier se diversifie : des conseillers se spécialisent (usages des technologies, projets d'innovation, didactiques, conseil institutionnel, etc.), des conseillers sont engagés sur des périodes déterminées pour des projets ou des missions spécifiques, des législations liées au développement des missions pédagogiques des institutions se mettent en place, des recherches ont lieu à propos de l'impact des conseillers pédagogiques (Daele et al., 2015), etc. Cette diversification et ces évolutions modifieront nécessairement les actions et les compétences des conseillers.

4. PERSPECTIVES : AU-DELÀ DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

Notre objectif dans ce texte était de contribuer à définir plus précisément le métier de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans les pays francophones. Nous avons pour cela proposé une revue de littérature qui synthétise les différentes approches de recherche dans ce domaine : l'approche par les compétences, les conceptions et approches des conseillers, le SoAD et l'approche par l'analyse de l'activité. Ceci nous a amenés à définir un cadre général proposant quatre aspects spécifiques du métier et illustrant différentes tensions vécues par les conseillers (voir la figure 1).

Arrivés au terme de notre démarche, il nous semble que si le métier continue à se développer dans les institutions, les enjeux de formation des conseillers, de définition de leurs compétences attendues et d'analyse de leur métier vont se faire de plus en plus pressants. Jusqu'à présent, en tout cas dans les pays francophones, le métier s'est défini petit à petit grâce aux communautés de pratique de conseillers. Ces communautés, qui existent sous différentes formes dans différents pays (Daele, Pigeonnat, & Berthiaume, 2016 ; Pichon et al., 2015) constituent des lieux où des conseillers négocient et formalisent progressivement, de façon plus ou moins structurée, leur métier et ses différents aspects (compétences, valeurs, attitudes). Ces communautés de pratique sont importantes et utiles pour assurer la formation continue des conseillers et les aider à développer leur identité professionnelle. Cependant, le travail et la collaboration en communautés de pratique font que les conseillers définissent leur métier en restant dans un « entre-soi » qui ne permet pas une reconnaissance ou une valorisation externes de leurs actions. Il nous semble donc que pour diffuser et faire reconnaître davantage les résultats de leurs discussions, ces communautés de conseillers pourraient structurer plus stratégiquement leur réflexion, notamment en intégrant dans leurs réflexions les points de vue des institutions ainsi que celui des enseignants ou des étudiants.

Au vu des résultats de notre synthèse de recherche, nous proposons dès lors les quelques perspectives suivantes, en prenant en compte différents profils de conseillers selon qu'ils ont plus ou moins d'expérience et de responsabilités institutionnelles :

- documenter et analyser plus précisément l'activité des conseillers, notamment en lien avec des attitudes comme l'amitié critique, l'implication distanciée et la réflexivité. L'analyse de l'activité, mais aussi le SoAD, nous paraissent constituer de bonnes pistes de recherche pour ce faire. Une perspective intéressante aussi de ce point de vue nous semble celle adoptée par Bourgade (2017) qui a cherché à mettre en évidence les différences entre les conseillers dans la mise en œuvre d'une même tâche de travail.
- Continuer à définir les compétences, attitudes et valeurs des conseillers, ainsi que les actions qui en découlent. Dans cette perspective, comprendre et analyser les conceptions et les approches des conseillers nous paraît être une piste à explorer davantage. Cela permettrait d'envisager de nouvelles formes de formation et de mieux comprendre les activités des conseillers.
- Même sans être intégrés dans un « centre » de pédagogie à proprement parler, les conseillers peuvent tout de même jouer au moins un rôle indirect dans la définition d'une stratégie pédagogique institutionnelle : en soutenant plus particulièrement les « leaders académiques » (McCaffery, 2010), c'est-à-dire les enseignants qui sont les plus influents au sein de l'institution par leurs projets innovants, leurs responsabilités hiérarchiques, leur attitude dans les organes de prise de décision, leur rôle central dans des projets de recherche, etc. Il nous semble que, du point de vue du rôle institutionnel des conseillers, le conseil pédagogique reste le plus souvent un rôle de l'ombre dont un des objectifs est d'accompagner plus particulièrement les responsables pour influencer sur les politiques et les stratégies en matière d'enseignement. Questionner le rôle institutionnel des conseillers pédagogiques, notamment leurs actions auprès des leaders académiques ou en collaboration avec d'autres acteurs institutionnels pour contribuer à développer les politiques et les stratégies des institutions en matière d'enseignement, constitue dès lors selon nous une perspective intéressante.

Ces perspectives impliquent probablement d'aller au-delà des réflexions menées au sein des communautés de pratique de conseillers en définissant un agenda de recherche plus ambitieux et prenant en compte les points de vue des autres acteurs du développement de la qualité de l'enseignement supérieur (responsables académiques, organes de concertation institutionnelle, enseignants, étudiants).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9 (1), 9-27.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Éd.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Blondeau, M., Boulvain, M., Postiaux, N., & Lecloux, S. (2012). Evaluer les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques à l'université à l'aide d'un référentiel. Présenté à 24^e colloque de l'AD-MEE-Europe, Luxembourg.
- Bourgade, J.-P. (2017). Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33-2 (2017). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ripes/1227>
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31 (1), 5-14.
- Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., & Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. In *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Rabat, Maroc.

- Cruz, L. (2016). The Scholarship of Educational Development: A Taxonomy. *To Improve the Academy*, 35 (2), 222-228.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté d'enseignants du primaire* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève, Genève. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>
- Daele, A., Crosse, M., Delalande, P., & Pichon, A. (2016). Un portrait de famille des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur francophone. In *Les valeurs dans l'enseignement supérieur*. 29^e congrès de l'AIPU, Lausanne.
- Daele, A., Pigeonnat, Y., & Berthiaume, D. (2016). Pourquoi et comment collaborer et réseauter avec d'autres conseillers pédagogiques ? In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 301-316). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Daele, A., & Ricciardi Joos, P. (2016). Towards a toolbox for Scholarship of Academic Development (SOAD). In *Ethics, care and quality in the practice of educational development*. ICED Conference, Capetown, ZA.
- Daele, A., Ricciardi Joos, P., Schaub, M., Barras, H., Lambert, M., Rochat, J.-M., & Stainier, N. (2015). Evaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur : mise à l'épreuve et adaptation d'outils méthodologiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (2), 361-382.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (Éd.). (2016a). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016b). Quelles valeurs pour le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Présenté au 29^e congrès de l'AIPU, Lausanne, Suisse.
- Dawson, D., Britnell, J., & Hitchcock, A. (2013). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To improve the academy*, 28, 3-24.

- Dawson, D., Mighty, J., & Britnell, J. (2010). Moving from the periphery to the center of the academy: Faculty developers as leaders of change. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010 (122), 69-78.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Debowski, S. (2017). *Developing academics: the essential higher education handbook*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: PUN-Éditions du CRP.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153, 13-18.
- Germain-Thiant, M., & Gremillet-Parent, M. (2002). *La relation à l'autre: l'implication distanciée* (ID). Lyon: Chronique sociale.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18 (1), 4-14.
- Green, D. A., & Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38 (4), 523-537.
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79 (Fall 1999), 59-70.
- Houle, H., & Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial* (Rapport de recherche). Sainte-Foy: PERFORMA et Cegep de Sainte-Foy.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Kozanitis, A., Demougeot-Lebel, J., & Daele, A. (2016). Le conseil pédagogique individuel. In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (pp. 23-40). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Linder, K. E., & Felten, P. (2015). Understanding the work of academic development. *International Journal for Academic Development*, 20 (1), 1-3.
- Little, D. (2014). Reflections on the State of the Scholarship of Educational Development. *To Improve the Academy*, 33 (1), 1-13.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- McCaffery, P. (2010). *The Higher Education Manager's Handbook : Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. New York : Taylor & Francis.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development : Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30 (6), 555-584.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pérez-Roux, T. (2011). Entre activité de conseil et co-réflexivité instrumentée : quel développement identitaire du professionnel ? In J.-Y. Robin & I. Vinatier (Éd.), *Conseil et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 201-232). Paris : L'Harmattan.
- Pichon, A., Morel, A., Gassié, B., Vandenkoornhuysen, C., & Delalande, P. (2015). L'intelligence collective dans un contexte de développement professionnel continu : ACoPé, l'exemple d'une communauté de pratique. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM 2015*. Paris, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188175>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham : SRHE & Open University Press.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Éd.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 185-198). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Ricciardi Joos, P., Tormey, R., & Daele, A. (2016). Développer son expertise académique de conseiller pédagogique. In A. Daele & E. Sylvestre (Éd.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 281-299). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices : are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them ? *International Journal for Academic Development*, 22 (2), 95-105.
- Shay, S. (2012). Educational development as a field : are we there yet ? *Higher Education Research & Development*, 31 (3), 311-323.
- Sutherland, K. A. (2015). Precarious but connected : the roles and identities of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 20 (3), 209-211.
- Sylvestre, E., & Munoz, G. (2014). Regard de la didactique professionnelle sur un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur. Présenté U 28^e congrès de l'AIPU, Mons, Belgique.
- Wouters, P., Frenay, M., Campos Olave, F., & De Ketele, J.-M. (2015). Dynamique d'engagement et mise en perspective des compétences à la fonction de conseil pédagogique à l'université. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele (Éd.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (PP. 99-130). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

GESTES D'ORIENTATION CRÉATIVE ET DE COLLABORATION : ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Marcelo Giglio, Haute École Pédagogique BEJUNE et Université de Neuchâtel

Cette contribution propose d'examiner certains aspects des nouveaux curricula, notamment ceux qui concernent les situations d'apprentissage de la créativité et de la collaboration chez les élèves. Par des entretiens en autoconfrontation, nous essayons de comprendre certains gestes de deux enseignants (contexte d'enseignement primaire) et ceux de deux formatrices d'enseignants quand la collaboration créative est au centre de leur enseignement. De plus, nous nous intéressons à certaines tensions existantes entre ces capacités et les savoirs disciplinaires en jeu dans ce type de tâche complexe. Par un réexamen des données récoltées pour une autre étude préalable, dans ce chapitre nous analysons une série de gestes de l'enseignant pour créer des conditions favorables au développement de la créativité de l'élève, ainsi qu'une série de gestes du formateur d'enseignants en conséquence. Cette étude a mis en exergue certains gestes professionnels à prendre en compte dans un dispositif de formation des enseignants.

Ce chapitre cherche à mieux faire comprendre certains des enjeux de l'activité créative et collaborative au centre de l'enseignement, tant sur le plan des gestes de l'enseignant que sur le plan des gestes du formateur d'enseignants.

La première partie analyse la place de la créativité et de la collaboration entre élèves dans le Plan d'études romand (enseignement primaire) d'une part et dans le référentiel de compétences de la formation des enseignants du niveau primaire dans l'espace des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Suisse, d'autre part.

La deuxième partie est consacrée aux enjeux de la créativité et de la collaboration dans une perspective psychoculturelle de l'éducation, ainsi qu'aux gestes professionnels des enseignants et des formateurs.

La troisième partie analyse différents gestes professionnels qui sont thématiques dans un réexamen des entretiens conduits auprès de deux enseignants et de deux formateurs d'enseignants. Pour conclure, l'auteur présente quelques réflexions à propos de quelques angles aveugles de la formation des enseignants.

1. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION : ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

La créativité et la collaboration entre élèves ont une place importante dans les nouveaux programmes scolaires de l'ensemble des sociétés du monde occidental, comme dans d'autres sociétés. Il s'agit d'une tendance d'uniformisation des curriculums, tant de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire (Lenoir, 2014). Nous retrouvons ainsi certaines caractéristiques générales dans ces curricula – par exemple, l'approche par compétences avec la créativité et la collaboration comme partie du curriculum, en lien avec certains savoirs disciplinaires. Mais aussi, nous pouvons les retrouver dans un champ sous le titre de « capacités transversales » qui se déclinent ensuite comme une compétence à développer dans le cadre de toutes les disciplines scolaires. C'est le cas du Plan d'études romand (PER) en Suisse. Ce curriculum (PER, 2010) propose cinq capacités transversales, à savoir La Collaboration, La Communication, Les Stratégies d'apprentissage, La Pensée créatrice et La Démarche réflexive.

En condensant les descripteurs des deux capacités qui concernent directement cette étude, nous identifions :

- la « collaboration » (p. 7) entre élèves, axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la compétence à réaliser des tâches et des projets en équipe et
- la « pensée créatrice » (p. 10) de l'élève, proposée comme un développement de l'inventivité, de l'imagination et de la flexibilité dans les façons d'aborder les situations vécues ou selon les idées des élèves.

Par ailleurs, le PER ne distingue pas les manières d'envisager ces capacités dites transversales, que l'on soit dans l'une ou l'autre discipline. Quelques liens sont proposés entre ces capacités et les progressions des apprentissages de certaines disciplines. Mais, à la lecture de ce curriculum, nous pouvons constater que certaines « Capacités transversales » sont plus ou moins comprises dans les mêmes regroupements disciplinaires traditionnellement liés. En effet, tant dans le PER que dans la Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003 et de l'UNESCO (Delors et al., 1999), les enjeux de créativité et de collaboration entre les élèves ont été réduits à des descripteurs trop rhétoriques et souvent très généraux. Pourtant, les problèmes sociaux actuels à résoudre et l'évolution des exigences socioprofessionnelles portent sur des enjeux de créativité et de collaboration très importants qui ne devraient pas être laissés au hasard dans l'enseignement obligatoire d'aujourd'hui.

Nous pouvons retrouver ce type de descripteurs déclinés dans les programmes de formation des enseignants. Par exemple, le *Référentiel de compétences pour la formation primaire des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE* (de l'année 2011), propose trois niveaux de compétences :

- 1^{er} niveau : enseigner au quotidien dans sa classe ;
- 2^e niveau : travailler en équipe pédagogique et avec les autres acteurs de l'éducation ;
- 3^e niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement.

Pour le premier niveau « enseigner au quotidien... », la première compétence est celle de « concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ». Pour cette compétence professionnelle, ce référentiel propose onze composantes prioritaires pour la formation initiale. La dixième est celle de « concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique ».

À la lecture de ces documents prescrits, nous pouvons constater jusqu'ici que les enjeux d'un curriculum scolaire et ceux d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants peuvent porter sur une importance donnée à la créativité et à la collaboration. Nonobstant cela, au niveau scolaire, il y a quelques points aveugles quant aux manières de les soutenir chez l'élève et il est difficile d'identifier un niveau de maîtrise attendu de la part de l'enseignant pour y arriver. En va-t-il de même pour la formation des enseignants ?

2. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION ENTRE ÉLÈVES SOUS DIFFÉRENTES PERSPECTIVES

Du point de vue de la psychologie, plusieurs auteurs sont d'accord avec le fait que la créativité est une production reconnue comme étant originale dans son propre contexte ou discipline (Amabile, 1996 ; Gardner, 2001 ; Lubart, 2010). Si nous transposons cette définition au contexte scolaire, une production créative d'élèves devrait être reconnue comme étant originale au moins dans le contexte de la classe concernée, tant par les élèves que par l'enseignant. Dans une perspective artistique, pour John-Steiner, M. Cathrene Connery et Marjanovic-Shane (2010), la créativité est une activité de transformation dans un processus englobant l'émotion, le jeu, l'imagination et la cognition. En effet, une production créative peut se définir comme une tâche complexe ou comme une succession de tâches portant sur la création d'objets, d'idées ou de pratiques par un processus de transformation qui implique l'émotion, le jeu, l'imagination et la cognition. Il s'agit d'un ensemble de ressources concrètes ou abstraites (voire imaginaires) qu'un individu est capable de mobiliser en vue d'un agir créatif, afin d'aboutir à la production d'une nouvelle idée, à la réalisation d'un objet original ou à la conception d'une pratique plus ou moins innovante

reconnue comme étant originale dans un champ plus ou moins spécifique et dans un niveau esthétique, scientifique ou technique d'élaboration plus ou moins complexe.

À l'école, les élèves peuvent collaborer dans une relation au travers des dialogues pour partager leurs idées s'ils ont un objectif commun : celui de créer un nouvel objet ensemble. Pour cela, dans la perspective artistique de Miels et Littleton (2004), il est nécessaire qu'ils puissent arriver à une compréhension partagée de ce qu'ils peuvent imaginer et créer ensemble. Une collaboration créative en classe peut être considérée comme étant un processus d'élèves qui partagent un même effort et une compréhension commune de ce qu'ils produisent en négociant leurs idées de manière fluide et flexible, dans le but d'élaborer un objet créatif dans un champ spécifique disciplinaire ou pluridisciplinaire (Giglio, 2016).

En observant plusieurs activités de collaboration créative (Giglio, 2015, Perret-Clermont & Giglio, 2017 ; Giglio, Boissonnade & Kohler, 2017), nous avons constaté que la plupart des enseignants sont contraints de développer une maîtrise professionnelle pour pouvoir soutenir, accompagner et conseiller les élèves, en prenant en compte leurs réactions créatives et relationnelles ainsi que leurs réactions inattendues. Cela nous rappelle les propos de Vygotski (1925/1971) dans lequel il doutait du fait que l'acte de création puisse s'enseigner, mais, pour lui, cela n'empêche pas que l'enseignant puisse engager les élèves dans ce type de tâche et les accompagner dans ce type d'apprentissage. Ces études nous invitent à nous demander quels sont les gestes professionnels de l'enseignant qui peuvent favoriser le développement de la collaboration créative entre élèves dans différentes situations pédagogiques. Nous nous intéressons ici à l'identification de certains gestes professionnels des formateurs d'enseignants qui ont l'intention de soutenir et d'accompagner (voir d'informer) certains gestes d'enseignants lors de collaborations créatives en classe.

3. LES GESTES PROFESSIONNELS : DE L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE SCOLAIRE ET DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

Toute formation d'enseignants présuppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, à la fois pluriels, dans différentes situations, ainsi que des

attitudes à adopter qui peuvent s'ajuster aux finalités de la profession (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli & Wittorski, 1996 ; Paquey, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Un programme de formation des enseignants peut bien lier le curriculum au contexte local et aux aspects socioculturels des enseignants (Snoek et Zogla, 2009). Cependant, même si les programmes de formation des enseignants laissent une place importante à la créativité et à la collaboration entre élèves, les dispositifs de formation peuvent ne pas correspondre en conséquence. En effet, ils peuvent se distancier des actuelles nécessités professionnelles des enseignants d'apprendre à innover dans leurs pratiques et d'acquérir des connaissances enracinées dans leur travail, déterminées par une nouvelle lecture du contexte et réinterprétées avec ses élèves, ses collègues et sa classe (Tardif, 2010). Les compétences des enseignants peuvent se développer dans des processus différents, tant de manière individuelle que sous la forme de partage entre collègues (d'un collègue à l'autre) ou sous des formes de coconstruction collective (Wittorski, 1998). Et ce développement présuppose certains gestes de la part des formateurs d'enseignants.

Depuis une perspective disciplinaire, un enseignant a besoin d'acquérir une maîtrise pour faire en sorte que les élèves puissent s'approprier un savoir en passant d'une forme de dépendance de l'adulte à une autre forme d'indépendance et de solitude (Sensévy, 2008). Mais ces savoirs peuvent être confondus : par exemple, un groupe d'élèves peut collaborer pour créer un rythme musical entre trois élèves et leurs difficultés peuvent se situer entre autres sur le plan :

- des connaissances des durées des notes (savoir disciplinaire : durées des notes en musique ou des proportions en mathématiques),
- de la manière de s'engager dans de nouvelles idées musicales (créativité) ou
- de la prise d'une décision commune au sein du groupe (collaboration).

L'intervention de l'enseignant et ses modalités d'intervention pourront avoir un impact sur le travail des élèves. Dans ce chapitre,

nous choisissons d'aborder les gestes de l'enseignant au sens de Fernandez (2001) et Clot (2004), à l'intérieur d'un genre d'activités en classe, afin de soutenir une collaboration créative entre élèves en contexte scolaire, mais aussi les enjeux sous-jacents dans une formation d'enseignants.

Avant même toute action de l'élève, de l'enseignant ou du formateur d'enseignants, il existe une forme structurante qui sous-tend plusieurs gestes en tant que ressource (Clot, Fernandez & Scheller, 2007). Les gestes d'un enseignant peuvent être adressés en tant que mouvement d'un enseignant à ses élèves ou d'un formateur d'enseignants à ses étudiants. Un geste professionnel peut générer des questionnements de l'enseignant quant à sa façon d'être en relation avec ses étudiants, avec une recherche de sens, à travers un dialogue en assumant des contradictions, ainsi qu'en s'engageant dans l'investissement porteur de valeurs (Jorro, 1988).

En nous inspirant des travaux de Alin (2008) portant sur les enjeux symboliques de la schématisation de gestes professionnels, nous pouvons situer certains gestes de l'enseignant qui pourraient faciliter une collaboration créative entre élèves en classe. Mais, de plus, nous pouvons identifier certains gestes d'un formateur qui pourraient faciliter une activité de production de savoirs professionnels des étudiants dans le cadre de la formation d'enseignants : en autorisant une innovation, en permettant un partage, en encourageant l'observation, l'écoute, l'adaptation et l'improvisation en conséquence.

3.1 Les gestes de l'enseignant en contexte scolaire

Dans un contexte scolaire, un geste de l'enseignant peut se définir comme étant une intention adressée et inscrite dans des codes, dans une action de communication et dans une culture partagée entre les sujets (Bucheton et Soulé, 2009). Il peut prendre son sens « dans » et « par » le contexte scolaire observé. D'une part, les élèves peuvent collaborer entre eux pour créer et apprendre en classe. D'autre part, certains gestes des enseignants peuvent étayer la créativité des élèves pour apprendre à imaginer, penser, agir, interagir et communiquer de manière créative dans une communauté d'apprentissage. En effet, certains gestes servent :

à mieux comprendre comment l'enseignant peut étayer une collaboration créative entre élèves en les orientant, en encadrant le temps imparti, en les observant sans les interrompre, en soutenant leur gestion autonome des ententes et des conflits, en confirmant l'avancement de leur travail et en leur apportant certaines connaissances. Les analyses de ces données ont fait émerger deux gestes que nos études préalables n'avaient pas encore identifiés. Il s'agit, d'une part, celui d'engager les élèves à la construction de nouvelles idées, pour les transformer et les matérialiser et, d'autre part, celui de vérifier si les élèves comprennent la tâche créative et collaborative qui est attendue de leur part. (Giglio, 2016, p. 147)

Il s'agit de prendre une posture active d'élève producteur et de concepteur bien distincte de celle d'élève récepteur ou consommateur de savoirs à apprendre par imitation, perception, résolution de problèmes ou mémorisation entre autres formes d'apprentissage.

3.2 Les gestes du formateur des enseignants

Dans un contexte de formation d'enseignants, les travaux de Jorro (2002) nous aident à identifier certains gestes des formateurs qui peuvent servir à l'encouragement et à la valorisation des efforts des étudiants; des gestes qui peuvent servir à la mobilisation d'une équipe d'étudiants dans la réalisation d'une tâche précise ou à veiller à leur autonomie pas-à-pas, voire à leur intervention pédagogique spécifique; et des gestes qui peuvent avoir l'intention d'initier une communauté d'apprentissage entre les étudiants, à viser une compréhension commune de la situation par l'équipe ou à susciter le désir de faire (Jorro, 2002). Ces gestes peuvent, peut-être, influencer les gestes de l'enseignant en classe et inversement. En tout le cas, ils permettent certains rôles endossés par les étudiants en formation pédagogique sous le modèle « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2000), par une expérience analysée (comme les exemples d'Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012) ou d'autres modèles dans un équilibre entre les savoirs d'expérience, les savoirs scientifiques et les savoirs en construction durant la formation (Charlier & Donnay, 1993; Tardif & Lessard, 1999; Marcel, Dupriez, Perisset & Tardif, 2007; Perez-Roux, 2010).

4. QUELS GESTES D'ENSEIGNANTS ET DE FORMATEURS ?

Dans ce chapitre nous nous proposons de comprendre comment deux enseignants (contexte d'enseignement primaire) et deux formatrices d'enseignants perçoivent, agissent et modifient leurs pratiques quand la collaboration créative est au centre de leur enseignement dans une relation enseignant-élèves en contexte scolaire, mais aussi dans une relation formatrice-étudiants dans la formation d'enseignants. Quels sont les gestes professionnels en jeu dans ces situations ?

Nous exploitons quatre entretiens réalisés après de deux enseignants de l'enseignement du niveau primaire et deux formatrices d'enseignants (voir Tableau 1) et récoltées dans le cadre d'un autre projet de recherche sur les réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Nous utilisons uniquement les données qui concernent la collaboration créative en classe, et notamment les enjeux de formation d'enseignants quant aux gestes des formateurs sous l'angle des intentions adressées et des codes des enseignants par leurs actions de communication.

Tableau 1. Noms fictifs des participant-e-s aux entretiens

	Nom	Position	Niveau d'enseignement
1	Gabriel	Enseignant généraliste	École primaire – 6H (élèves de 9-10 ans)
2	Anne-Marie	Enseignante généraliste	École primaire – 3-4H (élèves de 6-7 ans)
3	Géraldine	Formatrice d'enseignants (did. mathématiques)	Formation tertiaire d'enseignants de niveau primaire (ex-enseignante d'école primaire)
4	Nadia	Formatrice d'enseignants (sciences de l'éducation)	Formation tertiaire d'enseignants de niveau secondaire

Les quatre participants ont fait l'exercice de lire et d'interpréter certains extraits du Plan d'études romand (PER) concernant la créativité et la collaboration entre les élèves pour planifier une activité dans le cadre de leur leçon ou de leur cours de formation respectivement, que

nous filmons. Ces activités sont ensuite analysées par le chercheur et quelques extraits vidéo servent de base pour présenter l'interviewé concerné dans le cadre d'un entretien en autoconfrontation simple (Clot, Faïta et Fernandez, 2000). En effet, les participants observent ces images choisies (voir analyse des données) en compagnie du chercheur, si ces données ont servi à un projet de recherche plus large (Giglio, Matthey et Melfi, 2014). Pour ce chapitre, nous nous focalisons sur les moments de l'entretien qui concernent la collaboration créative par un regard porté sur leurs préoccupations et leurs intentions afin de mieux comprendre les gestes professionnels des enseignants dans les dispositifs de formation d'enseignants ou favorisant le développement professionnel.

Pour analyser ces données, nous reprenons les retranscriptions en réécoutant chaque entretien enregistré en audio conduit par le même auteur de ce chapitre.

Quant aux deux enseignants, notre analyse thématique des données se base sur leurs gestes professionnels comme une **façon d'être en relation** avec ses élèves, à la **recherche du sens** par un dialogue en assumant des **contradictions** et en portant des valeurs (Bucheton et Soulé, 2009). De plus, nous thématisons certains gestes professionnels de l'enseignant en contexte scolaire définis par Giglio (2016) comme **orienter** le travail créatif des élèves, **observer**, **confirmer** que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu, ainsi qu'**apporter** certaines connaissances nécessaires au moment propice pour réaliser la production créative.

Quant à la formation des enseignants, nous focalisons notre analyse sur certains gestes qui peuvent servir à l'**encouragement** et à la **valorisation** des efforts des étudiants, à la **mobilisation** des étudiants dans la réalisation d'une tâche précise ou à **veiller** à leur autonomie pas à pas, et ainsi sur les gestes qui peuvent viser une compréhension commune de la situation par l'équipe ou à **susciter** le désir de faire (Jorro, 1988, 2002). Finalement, nous empruntons à Alin (2008) certains gestes qui peuvent faciliter une activité de production de savoirs professionnels des étudiants en **autorisant** une innovation ou en permettant un partage, en encourageant l'**observation**, l'**écoute**, l'**adaptation** et l'**improvisation** en conséquence.

5. RÉSULTATS

Dans cette section, nous réexaminons ces données et les analysons après chaque extrait illustré.

Gabriel est enseignant dans une classe de 6H (élèves de 9 à 10 ans) et formateur en établissement (maître de stage). D'après cet enseignant, lors d'un travail de production créative de textes avec ses élèves :

« J'analyse ce que les enfants font lorsqu'ils font cette production d'écrits. Je prends du temps avec eux pour voir pourquoi ils ont formulé ceci de telle manière, est-ce que c'était ce qui voulait dire, est-ce que les graphies utilisées correspondent à des phonèmes, est-ce que ça pose un certain nombre de problèmes chez eux, qu'est-ce que je constate au niveau de la structure de la phrase ? »

D'après les propos de Gabriel, **observer** est un geste qui peut porter l'intention de soutenir certains aspects propres aux savoirs disciplinaires (« *est-ce que les graphies utilisées correspondent à des phonèmes* », « *au niveau de la structure de la phrase* »), mais aussi d'autres aspects propres à la manière de s'engager dans la production des nouvelles idées écrites (« *voir pourquoi ils ont formulé ceci de telle manière* » ou « *est-ce que c'était ce qui voulait dire.* ») Il **entre en relation** avec ses élèves par une recherche de sens de l'écrit, des intentions.

Géraldine est formatrice à la HEP. Lors de ses cours de didactique des mathématiques pour la formation des enseignants du niveau primaire, elle essaie de **rendre visible** le développement de différentes capacités comme collaborer, communiquer, réfléchir et créer dans son cours de formation dans le cadre de la didactique de mathématiques. Mais pour elle,

« Il y a des collègues qui pensent qu'ils [les élèves] ont déjà assez de peine pour résoudre de problèmes, [alors] ils n'ont pas besoin d'en inventer. Mais moi je pense que c'est une très très bonne évaluation pour moi de demander à un enfant de créer des problèmes »

Pour Géraldine, le fait de proposer de tâches créatives en classe est une occasion pour ses étudiants d'**observer** les progressions des apprentissages des élèves, notamment quant à leur capacité à respecter les caractéristiques d'un énoncé de problèmes à résoudre (« demander à un enfant de créer des problèmes »). La formatrice propose un geste d'enseignant que nous pouvons définir comme celui d'**autoriser** une création en classe en octroyant aux élèves le droit de produire des énoncés de problèmes à résoudre. Il s'agit ici du geste de **mobiliser** une équipe d'étudiants (en contexte de formation) par la formatrice et ceci pour la réalisation d'une tâche complexe en classe de stage (en contexte scolaire).

Les enjeux de ces situations peuvent porter sur deux gestes professionnels à coconstruire en formation. Par exemple, dans une situation de production créative d'énoncés de problèmes, les élèves peuvent créer un problème impossible à résoudre. Du coup, les étudiants, enseignants stagiaires, peuvent entrer dans un malentendu avec leurs élèves en perdant le sens. D'après la formatrice Géraldine, les étudiants ont besoin de certains conseils (proactifs) comme la manière d'entrer en contact avec les élèves face à un obstacle avec quelques gestes qui portent une valeur pédagogique : celle de ne pas briser leur élan créatif tout en montrant les contradictions. En visionnant l'enregistrement vidéo de son cours, Géraldine nous explique que son intention est celle de montrer aux étudiants comment intervenir face à ce type de problème en classe. Par exemple, face à un groupe d'élèves qui produit un énoncé incomplet, elle propose d'entrer en contact avec eux, de ne pas les corriger, mais de leur montrer l'embarras ou la contradiction :

« Il manque une donnée [...] c'est-à-dire qu'on nous demande quelque chose, mais on nous donne pas le matériel pour y répondre. Donc, et ça les amuse bien, mais c'est difficile »

La formatrice semble **conseiller** aux étudiants d'entreprendre une relation enseignant-élèves basée d'abord sur l'observation, l'écoute puis sur l'adaptation et l'improvisation de son discours pour remédier à ce type d'obstacle de production créative. En effet, la formatrice donne l'exemple d'un geste d'enseignant pour **entrer en dialogue** avec les élèves en montrant les contradictions du texte produit (qu'on nous demande quelque chose, mais on nous donne pas le matériel pour y répondre). C'est en **engageant** les élèves dans la compréhension de la contradiction

qu'ils pourront probablement compléter ou adapter leur production créative, comme attendu par l'enseignant.

Lors d'une leçon planifiée, conduite par l'enseignant Gabriel et enregistrée en vidéo, différents groupes de trois élèves créent une courte histoire écrite en classe (élèves de 6^e H). En observant et analysant un extrait dans lequel Gabriel s'approche d'un groupe d'élèves en pleine production de l'histoire écrite, pointe son doigt sur l'écran et dit :

« Là, je me rends compte que souvent je biaise un tout petit peu parce que je veux arriver à la fin, à la finalité de mon activité. [...] À un moment donné, je trouve que le facteur temps nous rattrape tellement qu'on fausse un tout petit peu là/// j'aurais pu les laisser peut-être davantage aussi se confronter ou peut-être aller plus loin dans leurs réflexions encore et pis qu'eux-mêmes trouvent leurs propres explications, à partager »

Comme dans cet extrait, à plusieurs reprises nous avons pu **observer** avec les participants à cette étude la nécessité d'intervenir durant les moments de production et faire une partie de la tâche à la place des élèves quand au contraire, le but de l'enseignant est d'intervenir pour les rendre créatifs et le plus autonomes possible. Ce geste de **faciliter** la tâche par sa propre production partielle peut être bénéfique pour certaines activités, mais ce n'est probablement pas le cas pour une activité créative en classe, car en prenant le rôle de créatif (prévu notamment pour l'élève), l'enseignant peut perdre l'occasion de **veiller à l'autonomie** pas à pas pour qu'ils puissent « *se confronter ou peut-être aller plus loin dans leurs réflexions encore et qu'eux-mêmes trouvent leurs propres explications, à partager* ».

Dans ces cas, l'enseignant semble faciliter la tâche des élèves pour les faire avancer plus vite, ou pour éviter leur frustration face aux obstacles, en évitant certaines étapes, en réduisant certaines difficultés, en produisant un bout de l'exercice à la place de l'élève entre autres. Ces actions que nous pouvons nommer « gestes de l'enseignant », peuvent porter leurs fruits dans certaines situations pédagogiques, notamment quand l'intervention de l'enseignant peut difficilement changer l'objet en soi, c'est-à-dire quand il est impossible pour l'enseignant de changer le problème en cours de résolution, la partition musicale à interpréter, le contenu du texte

littéraire à transcrire ou à analyser. Par contre, lors d'un acte créatif, l'intervention de l'enseignant peut **modifier** le contenu de la production si la création de cette dernière n'est pas encore achevée par le groupe ou si elle n'est pas encore tangible ou matérialisée. Un geste utopique pour soutenir un acte créatif en classe serait celui de se conduire à travers des gestes qui puissent **garantir** une production créative attendue chez l'élève par questionnements et contraintes, mais sans modifier son contenu par le soin de l'enseignant et briser ainsi l'élan créatif du groupe.

Dans un autre extrait de la même leçon, l'enseignant Gabriel essaie de soutenir et conseiller les élèves, sans écrire ou suggérer des idées originales aux élèves :

«Je me rends compte [...] que moi, je dois lutter contre ça en me disant, mais l'enfant n'a [pas] besoin d'arriver à la finalité de mon objectif, mais profiter de la mise en œuvre de mon objectif. Et quand je pense à la mise en œuvre, et bien, je pense forcément aux pistes que je pourrais // il faut que je me calme et il faut que je laisse, pour que les enfants puissent mettre ça en œuvre pour y arriver. Donc c'est une espèce de frein. C'est comme si un moment donné, au lieu d'avoir l'entonnoir fermé, je le retournerais, mais j'accepte qu'on reparte dans différentes démarches, mais ça / ça en coûte je trouve en tant qu'enseignant »

Par un geste d'**empêchement**, l'enseignant doit « *lutter contre* » l'idée d'arriver à terme avec la tâche créative à réaliser par les élèves (*arriver à la finalité de mon objectif*) et ainsi s'autoriser à exploiter la tâche pour le développement de l'élève (profiter de la mise en œuvre de mon objectif). Il s'agit ici d'un double geste professionnel d'**autorisation** par l'**empêchement** au profit de l'observation, l'écoute, l'adaptation et l'improvisation en conséquence (*il faut que je me calme et il faut que je laisse, pour que les enfants puissent mettre ça en œuvre pour y arriver*). C'est par « *une espèce de frein* » pour se permettre un mouvement à l'envers avec un geste d'acceptation pour que les élèves puissent repartir « dans différentes démarches ». Pour Gabriel, ce geste est très difficile.

En se référant à des images vidéo enregistrées durant sa leçon, lors de l'entretien en autoconfrontation simple, l'enseignante Anne-Marie fait

mention d'un extrait dans lequel elle s'approche d'un groupe de trois élèves de 6-7 ans qui produit une nouvelle devinette (production créative à l'écrit) et entre en contact dialogique :

« Là, je les laisse plus réfléchir ou alors je les questionne sur le style de questions qu'on avait analysé [*lors de la préparation de la leçon qui met au centre la collaboration créative entre élèves*] : comment est-ce que vous pourriez y faire ? Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ? En fait [en se référant à une séquence vidéo visualisée], je me détache du résultat. Avant, je ne pouvais pas me détacher du résultat. Le résultat était tellement important pour moi qu'il occultait le travail interdisciplinaire. Dans le fond, j'étais seulement dans ce que je voulais obtenir [des élèves] »

Nous pouvons interpréter ici deux gestes de l'enseignant : un geste de silence et celui d'interview. Par un silence, l'enseignante permet aux élèves de parler entre eux et de réfléchir. Après ce silence, son observation et son écoute, Anne-Marie n'improvise pas, mais exploite certaines questions réfléchies préalablement : « *comment est-ce que vous pourriez y faire ?* », « *Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ?* » Elle s'efforce de se détacher « du résultat ». Le geste de l'enseignante Anne-Marie est celui d'**orienter** l'activité créative du groupe d'élèves en se détachant du résultat créatif, de la production, c'est-à-dire en distinguant la tâche attendue de la gestion d'imprévus et des apprentissages attendus.

Dans le cadre de la formation des enseignants, la formatrice Nadia met en œuvre un cours des sciences de l'éducation à l'attention de ses étudiants et leur propose de discuter et de théâtraliser (entre eux) une situation dont la collaboration créative est au centre de l'enseignement, et cela à partir des textes théoriques sur la créativité et sur la gestion d'événements imprévus en classe. Nous observons avec Nadia un extrait vidéo de ce cours. Pour la formatrice :

« Ces capacités ont un double niveau chez les étudiants. Comment les mettre encore plus dans ce type de cours [d'enseignement créatif]. Il y a plein de techniques. Tu peux leur dicter par exemple // des expériences// une activité problème.

[En séparant], deux groupes // je leur demande de réaliser manuellement du matériel, réaliser quelque chose. Un groupe observe et un autre groupe trouve la solution. « C'est là on fait émerger des processus créatifs (...) C'est là que tu sors de ta rigidité // habituelle. Ce support-là, la boîte d'œufs, tu as l'habitude // que c'est [de la voir comme] un contenant, mais cela peut devenir un support. Tu dois changer ton point de vue. Ils essaient de créer une gestion d'événements imprévus d'après leur propre créativité et leurs ressources internes et ... pas seulement, d'après ce qu'on leur propose de faire. C'est spontané, ça résonne beaucoup et tout de suite il y en a un qui a une idée, et je les invite à tester et ils le font »

Pour Nadia, le concept de créativité renvoie à deux niveaux pour l'enseignant en formation : celui de la créativité de l'élève et celui de la créativité dans son enseignement. Quant à ce dernier, c'est en facilitant une activité de coconstruction de savoirs professionnels des étudiants dans le cadre de la formation d'enseignants que par ses gestes de formatrice, Nadia **mobilise** les étudiants à une tâche précise, avec l'intention de susciter une prise de conscience de la capacité créative de l'enseignant et un désir de faire. En effet, elle invite les étudiants à tester leur capacité créative en tant qu'enseignants face à des événements imprévus théâtralisés par d'autres collègues étudiants, à l'image des expériences vécues sur le terrain scolaire du niveau d'enseignement secondaire.

NOTES CONCLUSIVES

Avec l'objectif de mieux comprendre certains des enjeux de l'activité créative et collaborative au centre de l'enseignement, nous avons étudié tant des gestes de l'enseignant que des gestes du formateur d'enseignants. Notre analyse sur les différents gestes professionnels a été thématifiée dans un réexamen des entretiens en autoconfrontation conduits auprès de deux enseignants et de deux formateurs d'enseignants participants à cette étude.

Quant à l'enseignant, nous avons pu identifier plusieurs gestes : par exemple, celui d'**observer** le travail de chaque groupe d'élèves avec un double regard, c'est-à-dire :

- avec un regard sur les savoirs disciplinaires mobilisés durant les échanges entre élèves,
- avec un autre regard sur leurs capacités à s'engager dans une production de nouvelles idées écrites (leur créativité) ou à collaborer avec les autres camarades dans cet acte créatif.

D'après une formatrice, ce double regard semble bénéfique pour observer les progressions des apprentissages des élèves quant à leur capacité à respecter les caractéristiques d'un énoncé de problèmes à résoudre par la création de ce dernier.

D'après tous les interviewés, observer semble être un geste très important pour l'enseignant lors d'une tâche créative en groupes d'élèves. Cependant, nous avons pu identifier d'autres gestes qui semblent un peu plus complexes. Par exemple, celui d'autoriser les élèves à ce qu'ils à réaliser une tâche créative peut être difficile pour quelques enseignants. Dans les entretiens analysés, nous pouvons distinguer quelques gestes de l'enseignant qui permettent aux élèves de comprendre la tâche à réaliser et la garantir. Par exemple, nous avons identifié :

- des gestes d'engagement des élèves dans la compréhension de la tâche attendue par l'enseignant,
- des gestes d'entrée en dialogue avec les élèves notamment en montrant,
- les contradictions entre le produit en élaboration (créativité),
- la compréhension partagée dans un effort commun entre les élèves (collaboration) et les termes utilisés,
- les ressources et les techniques abordées entre autres (savoirs disciplinaires).

Mais ces gestes peuvent ne pas être adoptés à bon escient si l'enseignant ne peut pas distinguer les gestes professionnels comme ceux de **veiller à l'autonomie** pas à pas du processus de collaboration créative et

ceux de **faciliter** ou **d'éviter quelques pas, quelques étapes** en donnant certaines informations aux élèves, certains savoirs disciplinaires concernés par les choix et les verbalisations des élèves. Cette distinction pourrait permettre à l'enseignant d'intervenir, d'informer, d'enseigner sans briser l'élan créatif et la construction de la collaboration entre les élèves. Si l'enseignant ne peut pas distinguer ces deux gestes, ou s'il confond les aspects de la collaboration créative à apprendre avec les savoirs disciplinaires à mobiliser dans ce type de tâche complexe, il peut entreprendre certains gestes non professionnels, voire peu réfléchis comme celui de **modifier** le contenu de la production quand cette dernière n'est pas encore achevée par le groupe d'élèves. Nous pouvons nous questionner sur la valeur pédagogique d'un geste de l'enseignant consistant à corriger ou compléter avec ses propres idées une production qui est à créer et compléter par les élèves. D'après les analyses, un enseignant pourrait **garantir** une production créative du groupe d'élèves en leur donnant certaines contraintes, en leur donnant certaines connaissances sans la créer à la place des élèves. Nous avons pu constater combien « peut coûter », pour un enseignant, le fait de s'**empêcher** de produire à la place de l'élève.

Nous avons pu identifier un geste d'**« interview »** qui peut servir à s'informer auprès des élèves, à mieux s'approcher de leurs processus créatifs ainsi qu'à leurs formes de penser et d'agir en collaborant. Par son silence, l'enseignant permet la verbalisation entre élèves, leurs dialogues, leurs discussions. Cela peut lui permettre de dépasser son envie de parler, de montrer, d'expliquer et de vouloir transmettre à tout prix. C'était le cas d'Anne-Marie quand elle pose les questions aux élèves : *« comment est-ce que vous pourriez y faire ? »*, *« Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ? »* et tant d'autres questions possibles.

Quant aux formateurs d'enseignants, nous avons pu identifier certains gestes comme celui de **rendre visible** le développement des capacités transversales en classe sous différentes modalités : en proposant des activités créatives, des dialogues et des analyses de ces activités. Un autre geste identifié est celui de **mobiliser** les étudiants dans des tâches spécifiques. D'une part, une formatrice mobilise les étudiants (enseignants stagiaires) à l'engagement, à la conception et à la mise en œuvre d'une leçon lors du stage professionnel pour permettre aux élèves de réaliser une tâche créative et collaborative. D'autre part, une autre formatrice **mobilise** les étudiants à

une tâche spécifique lors des cours pour travailler leur capacité créative en tant qu'enseignant, par exemple sur les manières d'entrer en contact avec les élèves face à un imprévu. De plus, une des formatrices propose de mettre la créativité de l'enseignant au centre de son cours de formation d'enseignants en théâtralisant des situations créatives et des imprévus lors de son cours et à partir de textes théoriques et de situations-classe.

Tous ces gestes du formateur portent une valeur pédagogique de formation d'un enseignant qui peut encourager et soutenir un élan créatif de l'élève sans le briser. En réexaminant ces données, nous nous sommes rendu compte que les gestes du formateur d'enseignant en lien avec des situations de collaboration créative en contexte scolaire peuvent avoir un lien interdépendant avec :

- les savoirs professionnels à transmettre et à coconstruire dans une relation formateur-étudiants,
- les savoirs disciplinaires mobilisés dans ce type de tâches complexes et
- les savoirs d'action propres d'une relation évolutive « enseignant-élèves » en classe.

L'avancée dans l'étude de ces gestes professionnels d'orientation créative est indispensable à nos yeux autant pour la recherche scientifique que pour la formation d'enseignants. Conduire ce type d'étude nous aide à mieux comprendre les gestes professionnels nécessaires des enseignants pour soutenir les élèves dans ce genre de tâches et notamment les gestes du formateur qui peuvent soutenir, accompagner et informer les étudiants, futurs enseignants, dans un cadre éducatif constamment évolutif et enrichi par les nouveaux enjeux sociétaux, culturels et créatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA*, (pp. 127-146). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, 77-92.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (Éds). (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder : Westview Press.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Charlier, E., & Donnay, J. (1993). Planifier un cours. In R. Viau (Éd.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 469, 5-12.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23 (24), 109-138.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru (Eds), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.
- Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle*. Paris : UNESCO.

- Fernandez, G. (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Etude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Education permanente*, 146, 27-35.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité* (C. Larssonneur & A. Botz, Trad.). Paris : Odile Jacob.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. London & New York : Palgrave MacMillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron-Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation*, (pp. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. Accès en ligne : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf
- Giglio, M., Kohler, A., & Boissonnade, R. (en préparation). Explorer la créativité en classe.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula*. Bienne : Éd. HEP-BEJUNE.
- John-Steiner, V. P., Connery, M. C., & Marjanovic-Shane, A. (2010) Dancing with the Muses : An Cultural-historical Approach To Play, Meaning Making and Creativity. In M. A. Connery, V. P. John-Steiner, and A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts* (pp. 3-15). New York : Peter Lang.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19, 1-20.
- Lenoir, Y. (2014). De l'opacité de la conception et de l'application d'un curriculum (préface). In M. Giglio, M.-P. Matthey & G. Melfi, *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne : Éd. HEP-BEJUNE.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (Éds). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: de Boeck.
- Miell, D., & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Éds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- PER. (2010). Présentation Générale du Plan d'études romand I, Cycle 1, version 2.0. Neuchâtel: CIIP.
- Perez-Roux, T. (2010). Construction identitaire des enseignants en formation initiale: Entre dispositifs, acteurs et contextes. AREF 2010, 13-16 septembre 2010, Université de Genève. Accès en ligne: <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Construction%20identitaire.pdf/view>
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 209-236). Berne: Lang.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Snock, M., & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe, Main Characteristic and Developments. In A. Swennen, M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practise for Teacher Educators* (pp. 11-27). Heidelberg: Springer.
- Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente*. Barcelone: Editora Narcea.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.

COMPÉTENCES ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION : QUELLE CONTEXTUALISATION, QUELLE SPÉCIFICITÉ ?

**Jean-François Roussel & Joanne Roch, Université de
Sherbrooke**

Bien que l'analyse des besoins constitue le fondement du processus d'ingénierie de la formation et qu'elle puisse contribuer positivement à l'efficacité organisationnelle, peu d'entreprises y investissent les efforts nécessaires. Dans une logique de compétences, une approche subjective et spécifique en matière d'analyse des besoins qui tient compte du caractère particulier des contextes de travail apparaît plus efficace. Dans cette perspective, cette recherche identifie quatre facteurs pouvant mener à ces analyses de besoins contextualisées et discute de leur impact sur les plans tant de l'apprentissage que de l'efficacité des prestations de travail. Ces facteurs pourraient servir d'éléments de référence afin de permettre à des professionnels de mieux contextualiser leurs analyses de besoins afin d'accroître l'impact des dispositifs mis en œuvre.

INTRODUCTION

L'analyse des besoins constitue la pierre angulaire et le fondement du processus d'ingénierie de la formation (Saks et Haccoun, 2013). Cependant, elle demeure souvent escamotée ou encore effectuée sans qu'on y accorde les efforts nécessaires (Rivard et Lauzier, 2013 ; Roussel, 2011). En effet, dans le cadre d'une recension intégrative portant sur la mesure de l'efficacité des activités de formation réalisées en milieu organisationnel et couvrant 400 recherches menées entre 1960 et 2000, Arthur, Bennet, Edens et Bell (2003) affirment qu'à peine 6% de ces activités font référence à la mise en œuvre d'une analyse des besoins. Selon Salas, Tannenbaum, Kraiger et Smith-Jentsch (2012), cela pose d'autant plus problème qu'un bon nombre d'employés ne sont pas en mesure d'articuler clairement leurs besoins en matière de développement des compétences.

Pour leur part, Van Eerde, Tang et Talbot (2008) concluent, à la suite d'une étude conduite auprès de 96 entreprises, qu'une analyse des besoins rigoureuse amène une plus grande valeur perçue de la formation, ce qui contribue positivement à l'efficacité organisationnelle. Ces liens positifs qui existent entre la valeur perçue de la formation et son efficacité, notamment en matière de transfert des apprentissages, ont d'ailleurs été soulignés par certains auteurs (Grossman et Salas, 2011 ; Roussel, 2016).

Bien que des chercheurs lient l'analyse des besoins de formation à la stratégie de l'entreprise (Saks et Haccoun, 2013 ; Stone, 2009), pour d'autres, elle est également fondée sur l'identification d'écart de compétences associés à une fonction de travail spécifique ou à un groupe de fonctions de travail apparentées (Ardouin, 2010 ; Arthur et al., 2003 ; Iqbal et Khan, 2011). De plus, pour Ardouin (2010) et Salas et al. (2012), l'identification d'écart de compétences associés à des fonctions de travail constitue non seulement un intrant à l'analyse des besoins de formation, mais aussi à la détermination des objectifs d'apprentissage, à la conception du dispositif, et à l'évaluation des impacts.

Ainsi, les liens à établir entre la notion de compétences, les référentiels qui en découlent et l'analyse des besoins de formation, voire l'ensemble du dispositif mis en place, semblent être à la fois multiples et cruciaux. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette recherche.

Elle tente de à préciser les différents liens qui existent entre les compétences et l'analyse des besoins de formation, et ce, dans une perspective de contribution à l'efficacité organisationnelle.

1. LES FONDEMENTS THÉORIQUES

1.1 Les compétences en milieu organisationnel : un concept polysémique

Selon Foucher et Naji (2010), le concept de compétences suscite un grand intérêt. D'abord, sur le plan économique, pour les acteurs gouvernementaux et les entreprises, une identification judicieuse des compétences requises dans divers métiers a pour effet de rendre les pratiques de formation plus efficaces et plus à même d'accroître la productivité. Puis, d'un point de vue social, la notion de compétences sert de fondement à la valorisation de l'expérience professionnelle, aux actions de formation tout au long de la vie, ou encore à la réinsertion et à la mobilité professionnelles. Finalement, sur le plan individuel, le concept de compétences permet des gains en matière d'adaptation aux changements et d'employabilité.

Cependant, la notion de compétences fait référence à différents courants de pensée. Aux États-Unis, un premier courant met l'accent sur les manifestations comportementales comme facteur différenciant sur le plan du rendement (Spencer et Spencer, 1993). Un deuxième courant renvoie à une dimension organisationnelle qui se traduit par des compétences collectives qualifiées de stratégiques et de distinctives (Prahalad et Hamel, 1993), alors qu'un dernier fait référence à l'exercice de fonctions spécifiques selon des normes prescrites, comme dans le cas des travaux du National Skill Standards Board (Foucher et Naji, 2010).

Au Québec, toujours selon Foucher et Naji (2010), le concept de compétences en milieu organisationnel met également l'accent sur la notion de différenciation sur le plan du rendement. Cependant, en matière de formation métier, ce sont surtout les programmes d'études professionnelles liés à des fonctions de travail et cherchant à répondre aux besoins des entreprises qui sont mis de l'avant (Lavoie, Marchessault et Pouliot, 2004).

En France, comme le souligne Delobbe (2009), l'opérationnalisation du concept de compétences en milieu organisationnel peut être liée à quatre approches distinctes : une approche analytique qui répertorie des savoir-faire élémentaires, une approche comportementale liée aux valeurs de l'entreprise, une approche analogique centrée sur des savoir-agir complexes visant la professionnalisation et, finalement, une approche holistique moins distincte qui met l'accent sur l'aptitude combinatoire. Par ailleurs, pour Enlart (2017), une compétence permet d'agir ou de résoudre des problèmes professionnels de façon satisfaisante dans un contexte particulier.

Ainsi, selon les pays et les visions, le concept de compétences en milieu organisationnel est polysémique. Pour certains auteurs, il est de niveau individuel et fait référence soit à des savoir-faire élémentaires (Delobbe 2009), soit aux exigences spécifiques d'une fonction de travail (Lavoie, Marchessault et Pouliot, 2004), ou dans d'autres cas amène plutôt une certaine différenciation sur le plan du rendement (Foucher et Naji (2010). Pour d'autres auteurs, il correspond plutôt au niveau organisationnel et stratégique et permet alors aux entreprises de se distinguer de leur compétition (Prahalad et Hamel, 1993).

1.2 Analyse des besoins, fonctions de travail et compétences : les composantes de base

Dès 1961, McGehee et Thayer associaient l'analyse des besoins de formation en entreprise à trois niveaux, soit le niveau organisationnel, le niveau individuel et celui lié aux fonctions de travail. Près de 50 ans plus tard, selon Van Eerde et al. (2008), ce modèle à trois niveaux constitue toujours celui qui est le plus fréquemment utilisé.

Cependant, certains auteurs lient prioritairement l'analyse des besoins de formation aux fonctions de travail. Ainsi, pour Salas et al. (2012), une analyse des fonctions de travail et des compétences qui y sont associées constitue une assise solide afin de concevoir des actions de formation. Pour leur part, Shah et Gopal (2012) affirment qu'une analyse des besoins de formation liée à des compétences associées à des comportements mis en œuvre, ou encore à l'atteinte de standards de performance mène à des activités de formation efficaces. Finalement, selon

Carlisle, Bhanugopan et Fish (2011), rattacher l'analyse des besoins de formation aux fonctions de travail permet d'évaluer dans quelle mesure les différentes tâches sont réalisées avec succès et ainsi de déterminer si ce niveau de performance peut être amélioré soit par des actions de formation, soit par des changements organisationnels.

Au chapitre de l'analyse des besoins, certains auteurs associent ainsi les concepts de compétences et de performance (Gupta, Sleezer et Russ-Eft, 2007 ; Iqbal et Khan, 2011). Cette vision élargie fait en sorte que certains des écarts alors identifiés ne peuvent pas nécessairement être comblés par des actions liées au développement des compétences, mais plutôt par différentes interventions de nature managériale associées à la gestion du changement ou encore à la modification de l'environnement de travail (Iqbal et Khan, 2011 ; Taylor et O'Driscoll, 1998). Pour ces auteurs, il demeure crucial de bien distinguer ce qui représente de véritables besoins de formation de ce qui constitue plutôt des objectifs organisationnels ou encore des changements sur le plan managérial.

Pour Arthur et al. (2003), il existe trois catégories de compétences liées aux fonctions de travail ; elles peuvent être cognitives, motrices ou interpersonnelles. Pour ces auteurs, tant les professionnels que les chercheurs ont peu de marge quant au choix de ces catégories de compétences, puisqu'elles demeurent dictées par les fonctions de travail. Cette logique rejoint celle de Leplay (2008), pour qui les savoirs doivent rester applicables. De plus, Arthur et al. (2003) affirment que ces trois catégories de compétences peuvent être développées à l'aide de dispositifs de formation, bien que, selon leur étude, les résultats soient supérieurs dans le cas des compétences de type cognitif et interpersonnel.

Clarke (2003) de même que Gould, Kelly, White et Chidney (2004) mettent quant à eux en lumière la rareté et le caractère insuffisant de la littérature spécialisée consacrée à l'analyse des besoins. Ainsi, Gould et al. (2004), à la suite d'une recension de 266 articles liés à cette thématique, précisent que seulement 8,6% d'entre eux étaient fondés sur des données empiriques, alors que Clark (2003) souligne que les processus décrits ne tiennent pas compte des progrès réalisés dans le domaine de l'apprentissage en milieu organisationnel, et plus particulièrement du caractère plus informel de ce type d'apprentissage.

Ce concept d'analyse des besoins d'apprentissage, et non strictement des besoins de formation, est aussi repris par Forbes, While et Ullman (2006) de même que par Dent, Asadpour, Weiland et Paltridge (2008). Pour ces derniers auteurs, comme dans le cas d'une analyse des besoins de formation, cette perspective d'apprentissage demeure liée aux concepts d'écart de compétences et de performance associés à une fonction de travail, bien qu'elle soit également enrichie d'une certaine individualité qui prend en compte l'expérience professionnelle, la réflexivité et diverses démarches d'autoévaluation, ainsi que de rétraction provenant des pairs.

1.3. Analyse des besoins et compétences : vers une approche subjective et spécifique

Pour Forbes et al. (2006), les besoins d'apprentissage peuvent être analysés à partir de deux continuums, respectivement liés à des échelles d'objectivité versus subjectivité et de globalité versus spécificité.

Tout d'abord, l'analyse des besoins peut viser une évaluation dite objective des compétences en utilisant des critères prédéterminés, ou encore se révéler plus subjective en se fondant également sur l'évaluation des parties prenantes impliquées dans un contexte donné, et ce, tout en tenant compte de certains éléments plus larges et plus objectivables comme les besoins des clientèles ou encore des standards liés à la profession. Cette approche plus subjective s'avère capable, selon Forbes *et al.* (2006), de mieux tenir compte des besoins des professionnels impliqués et de ceux de leurs clientèles. Bien qu'ils discutent plus spécifiquement d'analyse des besoins de formation, Gould et al. (2004) en arrivent à des conclusions semblables puisque, selon eux, la prise en compte des contextes spécifiques des professionnels impliqués constitue l'élément important de cette approche subjective, et non la validation d'instruments de mesure, comme c'est le cas d'une approche plus objective.

Toujours selon Forbes et al. (2006), l'analyse des besoins peut également se situer dans une perspective globale liée à l'exercice d'une profession, par exemple, ou encore se concentrer sur une réalité organisationnelle plus spécifique. Pour ces auteurs, bien qu'une perspective globale comporte des avantages en matière de standardisation et de

systematisation des compétences identifiées, elle peut néanmoins s'éloigner des besoins d'apprentissage différenciés selon les contextes, notamment en raison de variations liées aux postes de travail.

Selon Gould et al. (2004), cette perspective globale, rencontrée plus fréquemment en entreprise, s'avère cependant moins susceptible de tenir compte de contextes organisationnels particuliers. De plus, selon ces auteurs, des analyses de besoins centrées sur des compétences et des réalités organisationnelles spécifiques utilisent des méthodes de collectes de données plus diversifiées et plus rigoureuses qui permettent d'identifier des objectifs plus clairs. Finalement, afin de concrétiser cette recherche d'efficacité, Gould et al. (2004) soulignent que l'analyse des besoins doit clairement inclure le poste visé, les compétences à développer, de même que les exigences opérationnelles qui y sont associées.

Ainsi, selon Gould et al. (2004) et Forbes et al. (2006), des analyses de besoins centrées sur des compétences plus spécifiques et mieux contextualisées en fonction d'environnements de travail réels s'avèrent plus efficaces et recèlent un plus fort potentiel pour mener à de meilleures prestations de travail. Cependant, ces différents auteurs n'identifient aucun facteur précis à considérer (appelé ici facteur de contextualisation) lié à ces réalités organisationnelles spécifiques pouvant mener à une meilleure efficacité en matière d'analyse de besoins.

Dans cette perspective, la présente recherche poursuit donc les deux objectifs suivants :

- déterminer les principaux facteurs pouvant mener à une contextualisation d'analyses globales de fonctions de travail, en lien avec les compétences identifiées et les réalités organisationnelles qui y sont associées.
- Évaluer dans quelle mesure ces analyses de fonction de travail, une fois contextualisées, s'avèrent capables de tenir compte des réalités organisationnelles et de mener à des prestations efficaces, afin de servir de fondement à des analyses des besoins de formation.

2. DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE

La collecte de données réalisée pour cette recherche a été menée en deux temps au sein de deux entreprises québécoises œuvrant dans le domaine de l'arpentage et situées en milieu rural dans la région des Laurentides, au nord de Montréal. Les entreprises comptent une vingtaine d'employés chacune. Le poste touché est celui de technicien en arpentage terrain. Les techniciens en arpentage effectuent des levés afin de déterminer l'emplacement exact et la position relative de différents éléments naturels et autres structures sur un terrain donné.

La recherche comprend deux volets liés aux deux objectifs poursuivis. Le premier, qui concerne principalement les propriétaires de ces entreprises, touche les facteurs de contextualisation d'une analyse globale des fonctions de travail relatives à un poste spécifique ; le second, qui concerne particulièrement les techniciens en arpentage terrain, porte sur la capacité de cette analyse des fonctions de travail contextualisée de tenir compte de la spécificité du poste et de mener à des prestations efficaces.

2.1 Volet 1 : contextualisation auprès des propriétaires des entreprises

Tout d'abord, une analyse globale des fonctions de travail des préposés à l'arpentage œuvrant au Québec produite par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a été ajustée et validée pour chacune des entreprises. L'objectif ici était, d'une part, de tenir compte de la spécificité du poste de technicien en arpentage terrain au sein de l'entreprise et, d'autre part, d'identifier les facteurs de contextualisation ayant mené à ces ajustements. L'analyse globale des fonctions de travail des préposés en arpentage comprend sept compétences : Vérifier et entretenir le matériel, Faire un levé de terrain, Traiter des données, Effectuer des implantations, Effectuer la mise en plan, Estimer des quantités et Effectuer des recherches.

Afin de valider l'analyse globale et d'y apporter les ajustements requis, les propriétaires des deux entreprises ont été rencontrés. Les entrevues réalisées ont duré environ 120 minutes. À la suite de cette première entrevue, une analyse des fonctions de travail contextualisée tenant compte de la réalité spécifique de chacune des entreprises a été produite. Elle a par la suite

été envoyée par courriel à chacun des propriétaires et validée au moyen d'un entretien téléphonique. Deux analyses de fonctions de travail différentes, qui correspondent à la réalité organisationnelle de chacune des deux entreprises comprises dans la recherche pour le poste de technicien en arpentage terrain, ont donc été élaborées. Comme le proposent Gould et al. (2004), ces analyses contextualisées comprennent des compétences à développer de même que des exigences opérationnelles.

2.2. Volet 2 : évaluation de la pertinence de cette contextualisation auprès des techniciens en arpentage terrain

Dans un deuxième temps, des techniciens en arpentage terrain œuvrant au sein de chacune des deux entreprises ont été interviewés afin d'évaluer dans quelle mesure ces analyses contextualisées s'avéraient capables de tenir compte de leur contexte et de mener à des prestations de travail efficaces, dans une perspective d'analyse des besoins de formation. Ainsi, six techniciens ont été interviewés, soit trois au sein de chacune des entreprises concernées. Ces entrevues ont duré de 30 à 60 minutes.

De plus, en lien avec les résultats obtenus, une analyse des points de convergence et de divergence entre les deux entreprises comprises dans l'échantillon, de même qu'entre les deux types d'acteurs rencontrés, soit les propriétaires et les techniciens, a été réalisée.

Sur le plan méthodologique, l'approche qualitative a été utilisée en vue de favoriser une compréhension plus approfondie des perceptions des propriétaires et des techniciens en arpentage terrain quant à l'analyse des fonctions de travail présentée (Creswell, 2013). L'entrevue semi-dirigée a été utilisée comme outil de collecte des données afin de saisir l'expérience des deux types d'acteurs et de tenter d'en dégager une compréhension commune (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le canevas d'entrevue comprenait des questions liées aux principaux éléments théoriques de la recherche, de même que des questions plus générales visant à laisser émerger certains éléments qui n'auraient pas été cernés préalablement.

Enregistrées, ces entrevues ont été retranscrites et codifiées à l'aide du logiciel QDA Miner, largement utilisé en analyse des données

qualitatives (Fielding, 2012). Les segments des transcriptions des entretiens ont été codés à partir d'une série de catégories prédéterminées liées aux principaux éléments théoriques de cette recherche, soit les facteurs de contextualisation, les liens qu'entretiennent les compétences avec les environnements de travail réels, le potentiel de l'outil à mener à de meilleures prestations de travail et son utilisation dans le cadre d'une analyse des besoins. À celles-ci se sont ajoutées des catégories ayant émergé à la suite de l'analyse, compte tenu de l'information recueillie.

3. DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1. Volet 1 – Les facteurs de contextualisation

Tout d'abord, en ce qui a trait au volet 1 de cette recherche, quatre facteurs de contextualisation ont été identifiés au sein des deux entreprises, soit l'organisation du travail, les processus de travail, les technologies utilisées et l'environnement physique de travail.

Ainsi, il est d'abord possible d'affirmer que les quatre facteurs de contextualisation identifiés au sein des deux entreprises sont semblables. En se fondant sur la fréquence des segments codifiés pour ces quatre facteurs, les pourcentages d'apparition respectifs de chacun d'entre eux sont les suivants :

- Organisation du travail : 48%
- Processus de travail : 36%
- Technologies utilisées : 8%
- Environnement physique de travail : 8%

3.1.1. L'organisation du travail

Des quatre facteurs, c'est celui qui touche l'organisation du travail qui revient le plus fréquemment dans les entretiens menés auprès des propriétaires. Ce facteur peut être défini comme étant la structuration des tâches au sein d'une organisation dans une recherche d'efficacité et de satisfaction des employés (Humphrey, Nahrgang et Morgenson, 2007). À la lumière des données colligées dans cette recherche, l'organisation

du travail fait spécifiquement référence à la description des rôles et responsabilités, des tâches et des postes de travail, dans une visée de coordination des activités mises en œuvre au sein de l'entreprise.

L'organisation du travail apparaît être un facteur de contextualisation dominant dans le cadre de cette recherche, à la fois en fonction de son degré de fréquence plus élevé, mais aussi de l'impact qu'il exerce. En effet, ce facteur a un impact plus large, puisqu'il influence la sélection même des compétences à inclure à un poste spécifique, alors que les trois autres facteurs sont plutôt liés aux différents éléments qui composent ces compétences, ou encore aux modalités selon lesquelles elles sont exercées.

Un des deux propriétaires associe d'ailleurs la structure d'organisation du travail au sein de son entreprise aux sept compétences comprises dans l'analyse globale des fonctions de travail du préposé à l'arpentage : « *Ici, il y a trois services : d'abord, tout le terrain, qui couvre les quatre premières compétences et qui est associé spécifiquement au poste de technicien en arpentage terrain, puis deux autres services associés aux trois autres compétences et composés principalement des postes de calculateur et de chercheur.* » Les propos de ce propriétaire mettent également en lumière l'importance de la coordination entre ces trois services, car, selon lui, « *il faut que ce soit toujours clair entre chacun des services, et que le fil soit continu* ». Ses propos soulignent donc le caractère interdépendant et interactif des compétences comprises dans l'analyse globale des fonctions de travail du préposé à l'arpentage.

Pour l'autre propriétaire, la structure d'organisation du travail au sein de son entreprise est également liée aux sept compétences de l'analyse globale des fonctions de travail du préposé en arpentage, mais elle fait cette fois référence à deux types de poste : « *Au fond, ici, tu as deux postes, les techniciens terrain et les techniciens bureau.* » Dans cette seconde entreprise, le poste spécifique de technicien en arpentage terrain couvre également quatre des compétences de l'analyse globale des fonctions de travail du préposé en arpentage, mais l'une d'entre elles diffère de celles retenues au sein de la première entreprise. En effet, dans ce second cas, la compétence Estimer des quantités est exercée par le technicien terrain en lieu et place de la compétence Traiter des données, comme le souligne également le propriétaire : « *Pour ceux qui font du terrain, le traitement des données,*

on va l'éliminer au complet. » Mis à part cette différence, le poste de technicien bureau au sein de cette seconde entreprise correspond aux postes de calculateur et de chercheur que l'on retrouve au sein de la première. De plus, au sein de la seconde entreprise, la compétence Effectuer des implantations est scindée en deux, puisqu'une compétence plus ciblée, soit Effectuer du piquetage, est ajoutée.

Ainsi, bien que le facteur de contextualisation de l'organisation du travail soit présent au sein de deux entreprises, les ajustements réalisés, eux, diffèrent selon les contextes organisationnels, et ce, en lien avec les propos de Gould et al. (2004).

Finalement, le facteur lié à l'organisation du travail touche également des dimensions plus spécifiques, telles la constitution des équipes, comme le mentionne un des deux propriétaires : « *Sur le terrain, ils sont deux, un chef d'équipe et un technicien en arpentage qui est son assistant.* » Ce travail en équipe influence certains éléments des compétences mis en œuvre, comme le précise d'ailleurs ce propriétaire : « *Ici, c'est le chef d'équipe qui prend les décisions sur le terrain et qui prend les notes nécessaires aux dossiers.* » Toujours selon ce propriétaire, « *il s'agit là d'une différence majeure* », bien qu'il souligne également « *que plus cette équipe-là va travailler ensemble, moins cette différence va être marquée* ».

3.1.2. Les processus de travail

Les processus de travail, qui sont liés au séquençage et à la synchronisation des activités au sein de l'entreprise (Robbins et De Cenzo, 2004), constituent le deuxième facteur de contextualisation le plus fréquemment mentionné. À la lumière des données colligées dans cette recherche, les processus de travail font spécifiquement référence à la manière de mener une action, un travail ou une activité selon une démarche établie.

Dans le cas de ce facteur, les ajustements réalisés n'ont pas trait à la sélection des compétences en tant que telle, mais plutôt à certains éléments qui précisent leur séquence de réalisation, comme l'indique ce propriétaire : « *Quand le technicien en arpentage terrain effectue des levés de terrain, il a besoin de faire une double vérification pour se rapprocher*

d'une certaine précision. À chacune des étapes, il y a toujours l'esprit de cette double vérification. » Le second propriétaire mentionne également l'importance de cette double vérification en lien, cette fois, avec la compétence Effectuer des implantations.

Pour ces deux propriétaires, cette activité de travail, qui consiste à réaliser une double vérification, est fonction d'une obligation légale imposée par leur ordre professionnel.

3.1.3. Les technologies utilisées

La contextualisation des compétences peut aussi être liée à l'utilisation de nouvelles technologies, soit l'ensemble des équipements, des outils et des méthodes de production conçus pour travailler de façon plus efficace (Robbins et De Cenzo, 2004). À la lumière des données colligées dans cette recherche, cette utilisation fait spécifiquement référence à l'impact des technologies employées dans le cadre du poste de technicien en arpentage terrain.

C'est d'abord dans une perspective d'accroissement de la productivité que l'utilisation des technologies se situe, comme le précise un des deux propriétaires : *« Nous sommes en train de magasiner un nouvel équipement ; j'ai bien hâte, il y a plusieurs mandats à l'intérieur desquels je pourrai sauver du temps. Cela fera en sorte que réaliser un certificat de localisation sur le terrain prendra trois heures au lieu de six. »*

Cette utilisation amène également des ajustements à certains des éléments liés à la compétence Faire un levé de terrain, comme le souligne ce propriétaire : *« Le nouvel équipement est tout de suite précis, alors je l'allume et il est déjà fonctionnel. Le technicien n'a donc pas besoin de partir d'une coordonnée déjà connue afin d'entreprendre son levé de terrain. »*

Dans le cas de l'autre entreprise, les technologies utilisées sont plutôt liées à la compétence Traiter les données. Ici, des modalités d'exercice de certains éléments de la compétence doivent être ajustées puisque, comme le précise le propriétaire, *« les niveaux de classement doivent être adaptés aux nouveaux dossiers numériques »*, et ce, bien que le classement en mode papier ait toujours cours.

3.1.4. L'environnement physique de travail

Finalement, c'est le facteur de contextualisation lié à l'environnement physique de travail qui peut mener à l'ajustement de certains éléments des compétences. Selon Carlopio (1996), l'environnement physique de travail est notamment fonction du design environnemental, des équipements utilisés et des conditions de santé et de sécurité existantes en lien avec une fonction de travail. À la lumière des données colligées dans cette recherche, l'environnement de travail fait spécifiquement référence aux conditions environnementales vécues sur le lieu de travail. Comme les deux entreprises concernées dans le cadre de cette recherche sont situées dans les Laurentides, une région montagneuse éloignée des centres urbains, le relief joue un rôle important. C'est d'ailleurs ce qu'un propriétaire souligne au sujet de l'importance de travailler en équipe de deux : « *Dans un environnement très boisé, il peut devenir difficile lorsqu'on est seul de prendre les mesures nécessaires afin d'effectuer la compétence Faire un levé de terrain alors qu'à deux, les techniciens peuvent s'aider.* »

Mais plus directement encore, le travail en milieu forestier nécessite certains éléments des compétences supplémentaires. Ainsi, comme le précise cette fois un technicien, travailler en terrain boisé fait en sorte que certains éléments des compétences deviennent nécessaires : « *Quand on fait du piquetage, on n'a pas le choix, un des membres de l'équipe doit déboiser au moyen d'une scie à chaîne. Ça peut aller jusqu'à faire une ligne de plus de quatre pieds de largeur sur un kilomètre, et ça demande certaines capacités sur le plan physique.* »

3.2. Volet 2 : Évaluation de la pertinence de cette contextualisation auprès des techniciens en arpentage terrain

Dans un premier temps, les entrevues menées avec les techniciens visaient à évaluer dans quelle mesure les ajustements réalisés par les propriétaires s'avéraient capables de tenir compte de leurs contextes de travail spécifiques. La majorité des techniciens en apprentissage terrain témoignent positivement à ce sujet. En effet, un premier technicien souligne : « *C'est bien décrit, tout ce que l'on fait par rapport à l'implantation d'un relevé et ainsi de suite. En lisant, je me revoyais faire le travail. En fait, il n'y a rien qui ne colle pas.* » Puis, un deuxième technicien mentionne que

c'est « *complet* » et que ça ressemble « *absolument à ce qui est réalisé sur le terrain* ». Toujours dans cette perspective de similitude, un troisième technicien précise « *qu'au fond, toutes les tâches suivent le même cheminement, c'est toujours relativement pareil* ».

Ainsi, dans un premier temps, il est possible d'affirmer qu'au sein des deux entreprises où la recherche a été effectuée, les facteurs de contextualisation utilisés par les propriétaires ont mené à des ajustements qui permettent de tenir compte du contexte de travail des techniciens en arpentage terrain et que, dans cette perspective, ces facteurs apparaissent pertinents.

Bien que la majorité des techniciens interviewés soulignent cette similitude entre leur contexte de travail et la fonction de travail présentée, certains nuancent leur propos : « *C'est juste qu'en implantation, dans le cas d'un certificat de localisation par exemple, il y a de petites différences, mais sinon, c'est comme la même chose, le même principe.* » Un autre technicien va d'ailleurs dans le même sens : « *Oui, c'est le même principe, mais dans certains cas, il faut vérifier les coordonnées, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit d'un certificat de localisation.* » Toujours dans cette perspective de spécificité, un technicien souligne que « *nulle part on ne parle du type de relevé et du fait qu'il y en a plusieurs* ». Par conséquent, bien que l'analyse des fonctions de travail contextualisée semble correspondre à la réalité de travail des techniciens en arpentage terrain, elle ne s'avère pas pleinement en mesure de tenir compte de certaines différences liées aux types de travaux à réaliser, comme un certificat de localisation ou un bornage. Dans cette perspective, elle comporte donc certaines limites.

Puis, en ce qui a trait à la capacité de cette analyse de poste contextualisée de mener à des prestations efficaces, les commentaires de la majorité des techniciens rencontrés sont également positifs. En effet, un premier technicien témoigne : « *J'ai regardé cela et ça correspond vraiment à ce qu'est une tâche de technicien en arpentage terrain et à ce qu'il devrait faire* », alors qu'un autre mentionne que « *si un technicien faisait tous ces points-là tous les jours, ce serait un excellent technicien* ».

Toujours au sujet de cette capacité à mener à des prestations efficaces, un des deux propriétaires souligne cette fois que le document

« clarifie les normes qui existent dans la boîte et qu'il pourrait, en ce sens, aider à dépister des lacunes ». Dans cette perspective, sa pertinence comme outil d'analyse des besoins de formation apparaît claire, car il permet d'identifier des écarts de compétences et de performance comme le précisent Forbes et al. (2006) et Dent et al. (2008). Cela semble cependant moins le cas pour l'autre propriétaire qui n'est pas en mesure de préciser si un tel outil « peut véritablement lui être utile ».

Bien qu'en ce sens, cette analyse de poste contextualisée semble pouvoir servir de fondement à des analyses de besoins de formation, son utilité dans une perspective d'apprentissage paraît limitée pour la majorité des techniciens rencontrés. Un premier technicien témoigne : « *Quand j'ai commencé à travailler en arpentage, je ne connaissais pas grand-chose au métier ; comme bien d'autres, j'ai appris sur le tas. Tu m'aurais donné une liste comme ça et je n'aurais pas compris.* » Un deuxième précise : « *Pour que j'apprenne, il faut que tu me montres plutôt que de me faire lire un document. C'est ce qui me démontre exactement ce qu'il faut faire.* »

Ainsi, pour la majorité des techniciens rencontrés, l'apprentissage du métier s'est fait sur le terrain en compagnonnage. Dans ce contexte, l'analyse présentée peut selon eux constituer « un guide ou un aide-mémoire » à l'intention plus particulière des chefs d'équipe qui ont à superviser de nouveaux techniciens, comme le précise cet interviewé : « *Ça pourrait servir à nos chefs d'équipe ou encore à l'arpenteur afin qu'il nous dise si on a oublié quelque chose, par exemple.* » Un des propriétaires rencontrés va d'ailleurs dans le même sens quand il souligne que « *c'est un outil qui pourrait permettre d'expliquer les travaux, je pense que ça donnerait un bon guide* ».

Par conséquent, bien que l'analyse contextualisée ne semble pas constituer un outil de formation véritablement utile pour la majorité des techniciens, il leur semble par ailleurs pouvoir constituer un guide capable de structurer l'encadrement des techniciens en apprentissage. De plus, pour un des deux propriétaires rencontrés, cette analyse permet de cerner certaines lacunes en fonction de normes existantes à l'intérieur de l'entreprise et de servir ainsi de fondement à l'identification des besoins de formation pour la fonction de technicien en arpentage terrain.

CONCLUSION

Cette recherche a mené à l'identification de quatre facteurs qui permettent de contextualiser une analyse globale des fonctions de travail pour un poste de technicien en arpentage terrain au sein de deux entreprises d'arpentage situées au Québec en milieu rural. Parmi ces facteurs, l'organisation du travail est celui qui semble dominant, puisqu'il influence la sélection même des compétences. Les trois autres facteurs, soit les processus de travail, les technologies utilisées et l'environnement physique de travail, sont plutôt liés aux différents éléments qui composent ces compétences ou encore aux modalités selon lesquelles elles sont exercées.

De plus, les analyses contextualisées produites se sont en général avérées capables de tenir compte du contexte de travail spécifique des techniciens en arpentage terrain au sein des deux entreprises ciblées dans cette recherche. Elles semblent également être en mesure de mener à des prestations efficaces en lien avec des normes établies dans l'une des deux entreprises couvertes et, en ce sens, elles pourraient servir de fondement à une analyse des besoins de formation, comme l'affirment d'ailleurs Gould et al. (2004) et Forbes et al. (2006).

Ainsi, les quatre facteurs identifiés dans le cadre de cette recherche pourraient servir d'éléments de référence afin de permettre à des professionnels qui œuvrent dans le domaine du développement des compétences de contextualiser des analyses de fonctions de travail plus globales et de les ajuster à des postes plus spécifiques en milieu organisationnel, et de mener de cette façon à des analyses de besoins plus efficaces.

Compte tenu du nombre restreint d'entreprises sélectionnées dans le cadre de cette recherche et de leur spécificité, les constats formulés doivent cependant être interprétés avec prudence. Par conséquent, des recherches futures menées auprès d'autres entreprises œuvrant notamment dans le domaine de l'arpentage, mais cette fois en milieu urbain, pourraient permettre bonifier les résultats obtenus ici.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Arthur, W., Bennet W., Edens, P. S. & Bell, T. (2003). Effectiveness of training in organizations : a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 234-245.
- Carlisle, J., Bhanugopan, R. & Fish, A. (2011). Training needs of nurses in public hospitals in Australia : review of current practices and future research agenda. *Journal of European Industrial Training*, 35 (7), 687-701.
- Clarke, N. (2003). The politics of training needs analysis. *Journal of Workplace Learning*, 15 (4), 141-153.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th edition. Londres : Sage.
- Carlopio, J. R. (1996). Construct validity of a physical work environment satisfaction questionnaire. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (3), 330-344.
- Delobbe, N. (2009). Modèle de gestion des compétences et orientations de la formation en entreprise. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 251-286). Paris : Presses universitaires de France.
- Dent, A. W., Asadpour, A., Weilland, T. J. & Paltridge, D. (2008). Australian emergency physicians : a learning and educational needs analysis. *Emergency Medicine Australasia*, 20, 51-57.
- Enlart, S. (2017). La compétence. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 272-288). Paris : Dunod.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs : data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), 124-136.
- Forbes, A., While, A. & Ullman, R. (2006). Learning need analysis : the development of a toll to support the ongoing professional development of multiple sclerosis specialist nurses. *Nurse Education Today*, 26, 78-86.

- Foucher, R. et Naji, A. (2010). Retracer les raisons d'être et les principales déclinaisons des démarches compétences. Dans R. Foucher (dir.), *Gérer les talents et les compétences* (pp. 19-68). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gould, D., Kelly, D., White, I. & Chidney, J. (2004). Training need analysis: a literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 471-486.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training, what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 103-120.
- Gupta, K., Sleezer, C.-M. et Russ-Eft, D.-F. (2007). *A Practical Guide to Need Assessment*. San Francisco: Pfeiffer publishing.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J.-D. & Morgenson, P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1332-1356.
- Iqbal, M. Z. & Khan, A. (2011). The growing concept and uses of training needs assessment: a review with proposed model. *Journal of European Industrial Training*, 35 (5), 439-466.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Québec: Erpi.
- Lavoie, F., Marchessault, L. et Pouliot, J. F. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles*. Guide de conception et de production d'un programme. Direction générale des programmes et du développement. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Repéré à <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/GuideFPV-AMENDEE.pdf>
- Leplay, É. (2008). La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations. *Pensée plurielle*, 19 (3), 63-73.
- McGehee, W. et Thayer, P. W. (1961). *Training in Business and Industry*. New York: John Wiley.
- Prahalad, C. K. et Hamel, G. (1993). The role of core competencies in corporation. *Research Technology Management*, 26 (6), 40-47.

- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *Gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Robbins, S. et De Cenzo, D. (2004). *Management, l'essentiel des concepts et des pratiques*. Paris : Pearson Education.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal : Éditions Guérin.
- Roussel, J.-F. (2016). Le transfert éloigné des apprentissages : une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages* (pp. 41-64). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saks, M.-A. et Haccoun, R. (2013). *Managing Performance Through Training and Development*. Scarborough : Thomson Nelson.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. et Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training in organizations : what matters in practice. *Psychological Science in Public Interest*, 13 (2), 74-101.
- Shaw, H. & Gopal, R. (2012). Training needs analysis for bus depot managers at GSRTC. *European Journal of Training and Development*, 36 (5), 527-543.
- Spencer, L.-M. et Spencer, S.-M. (1993). *Competence at Work. Model for Superior Performance*. New York : Wiley.
- Stone, R.-D. (2009). *Aligning Training for Results : A Process and Tools That Link Training to Business*. San Francisco : Pfeiffer Publishing.
- Taylor, P.-J. et O'Driscoll, M.-P. (1998). A new integrated framework for training need analysis. *Human Management Journal*, 8 (2), 29-50.
- Van Eerde, W., Tang, K.-C. & Talbot, G. (2008). The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 1, 63-73.

ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL AU QUÉBEC DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke

**Isabelle Vachon & Donald Guertin, Association des
conseillers et conseillères pédagogiques du Québec
(ACCPQ)**

Au Québec, la profession de conseillances pédagogiques soutient l'imbrication de changements dans la pratique professionnelle auprès du personnel enseignant et des directions d'établissement, et ce, en soutien à la réussite des élèves. Par conséquent, les CP cherchent à mieux se définir dans leur profession, sachant qu'elle n'appartient ni à la recherche, ni à l'enseignement, ni à la gestion. Dans une posture épistémologique qui renvoie à une approche basée plus spécifiquement sur l'agir compétent, une démarche de recherche appréciative et collaborative conduit à l'élaboration d'un référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien

à la réussite des élèves. L'analyse des données préliminaires permet de dégager la place de l'intentionnalité qui repose sur la prise de conscience de l'agir professionnel ainsi que sur le sens éthique de cet agir, à savoir la capacité de composer avec le caractère imprévisible de toute situation, son agir étant soutenu par des intentions de bienveillance.

Mots clés :

agir compétent, agir éthique, intentionnalité, recherche appréciative collaborative, référentiel en conseilance pédagogique

INTRODUCTION

Au Québec, au cours des dernières années, les prescriptions ministérielles en éducation ont entraîné de nouvelles attentes envers les acteurs du milieu scolaire pour assurer la réussite éducative¹ des élèves. Les conseillers pédagogiques (CP) qui œuvrent en milieu scolaire n'en sont pas exclus. Considérant l'amplification de la complexité de leur rôle et de leurs fonctions, les CP cherchent à se définir dans leur profession sachant qu'elle n'appartient ni à la recherche, ni à l'enseignement, ni à la gestion, et ce, bien qu'elle s'inscrive dans une dynamique d'étroite collaboration entre ces trois domaines. Ainsi, à elles seules, les compétences ne suffisent plus pour permettre aux CP d'agir de manière compétente. L'agir compétent exige la mobilisation d'un faisceau de ressources en fonction d'une situation réelle dans le but de mieux comprendre la situation, de l'analyser, de prendre du recul sur ses interventions et d'identifier, avec les membres d'une équipe-école, les meilleures pistes d'action pour soutenir cette réussite. C'est dans un tel cadre contextuel que nous présentons toute l'importance d'un référentiel de l'agir compétent et la façon dont ce dernier se développe au sein de la communauté des CP au Québec. La recherche explore deux dimensions inhérentes à cet agir compétent : l'intentionnalité de l'agir et l'éthique de l'agir dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique. Elles deviennent des indicateurs incontournables quant

¹ Définition de la réussite éducative : La responsabilité qu'à l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêts, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie sous l'angle des trois axes de la mission scolaire : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 9).

à la nouvelle posture que sont appelés à prendre les CP en milieu scolaire pour mieux soutenir les équipes-écoles et, par ricochet, la réussite éducative des élèves.

L'objectif du présent texte est d'abord de présenter le contexte et la problématique de cette recherche qui est menée en étroite collaboration avec les CP au Québec. Nous définissons ensuite les concepts théoriques sur lesquels se construit le référentiel de l'agir compétent en conseil pédagogique. Nous présentons la méthodologie préconisée et enfin, nous discutons des premières observations qui se dégagent de l'analyse préliminaire des données.

2. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, depuis plus de 40 ans, les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) en milieu scolaire ont occupé les rôles de didacticiens experts, formateurs à facilitateurs. Rappelons, par exemple, la place qu'ont occupée les CP auprès des professionnels enseignants dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique, dont son curriculum au début des années 2000 : experts, formateurs et facilitateurs.

Depuis, leur posture est appelée à se transformer les menant à se repositionner dans un rôle d'accompagnateur et de collaborateur. À titre d'exemple, l'instauration de la gouvernance en milieu scolaire dès 2008 oblige les CP à travailler davantage en étroite collaboration avec la direction² de chaque établissement scolaire pour mieux réfléchir à la façon de soutenir la réussite éducative des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; Guillemette, Royal et Monette, 2015 ; Lessard, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003 ; Royal, Gagnon et Ménard, 2013). En 2014, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2014) du Québec énonce quatre nouvelles dimensions de services qui influencent dorénavant les pratiques du CP, dont le service-conseil, pour accompagner les établissements, la formation en soutien aux objectifs du plan stratégique de la

² Au Québec, la direction représente une équipe formée de directrices ou de directeurs et de directions adjointes qui gèrent les établissements scolaires. En Europe, ou plus particulièrement en France, il s'agit de l'équivalent du chef d'établissement.

commission scolaire³, la formation qui découle de l'analyse des données statistiques des résultats des élèves dans les écoles et enfin, le soutien des directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique. Ajoutons qu'en 2017, le Gouvernement du Québec publie sa politique de réussite éducative⁴. Il en définit une vision commune et innovante en fixant de grands objectifs dont huit enjeux et dix-neuf orientations qui sont au cœur des préoccupations des CP, celles de soutenir la réussite éducative en milieu scolaire.

Bien que les CP ne soient pas en service direct aux élèves, leurs gestes professionnels soutiennent l'ajustement des pratiques professionnelles, plus spécifiquement auprès des professionnels enseignants et des directions d'établissement (Guillemette, Royal et Monette, 2015). Au cours des dix ou vingt dernières années, l'amplification de la complexité du travail est aussi accrue par les multiples relations que les CP sont appelés à établir avec des professionnels non enseignants⁵ au regard des moyens à mettre en place en soutien à la réussite. Aux dires de Duchesne (2016) et depuis plus de dix ans, les interventions des CP s'observent plus spécifiquement par la façon d'informer, de former, de planifier, d'innover, de documenter à partir de la recherche, de proposer des améliorations organisationnelles, de résoudre des problèmes ou de répondre à des situations complexes, de collaborer, etc.

Cette transformation vise à mieux répondre aux besoins de soutien, de formation, d'accompagnement et de conseil en lien avec les pratiques éducatives, soit celles qui soutiennent le développement global des élèves, ainsi que les pratiques pédagogiques, soit celles mises de l'avant par le personnel enseignant pour susciter les apprentissages chez les élèves.

³ Une commission scolaire (CS) est une entité du système scolaire public québécois qui chapeaute plusieurs établissements scolaires de l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de formation générale ou professionnelle pour adultes. Sa mission première est de soutenir la réussite éducative des élèves en apportant un soutien aux directions d'établissements et en assurant des services éducatifs de qualité. La CS centralise notamment certains services pour mieux encadrer l'organisation scolaire (par exemple : services éducatifs, de l'adaptation scolaire, des ressources humaines, de l'informatique, du transport scolaire, etc.). La CS est aussi un palier de gouvernement local qui permet aux citoyens de s'exprimer sur leur système d'éducation et de participer à son développement. Il existe 72 CS au Québec dont trois anglophones et deux à caractères particuliers (communautés autochtones) (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2017).

⁴ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf

⁵ Professionnels non enseignants en éducation : il s'agit ici de conseillers pédagogiques, orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, etc. (Potvin, 2016).

S'ajoute à ce contexte de mouvance en éducation, celle du renouvellement des personnes qui œuvrent en conseillances et qui obligent de revoir la façon de soutenir l'entrée dans la profession. Une telle profession, où les interventions sont menées auprès d'acteurs adultes expérimentés, exige d'intervenir dans une optique andragogique. Bien que la plupart des CP proviennent de l'enseignement, peu ont été appelés à travailler selon une telle optique avant leur passage vers la conseillances. En quête d'identité professionnelle, les CP cherchent à se distancier de la profession enseignante ainsi qu'à identifier leurs pratiques distinctes par rapport aux professionnels non enseignants en éducation. L'absence de référents explicites de la profession dans une dynamique andragogique peut nuire à la construction de cette nouvelle identité professionnelle relative à la conseillances pédagogique. Mais qu'en est-il de l'agir compétent à développer chez ces personnes nouvellement nommées ?

Quelques recherches ont permis de décrire des compétences professionnelles relatives à l'accompagnement d'un changement qui commande une forme de conseillances. En 2008, Lafortune, Lepage, Persechini et Bélanger énoncent huit compétences⁶ professionnelles relatives à l'accompagnement d'un changement professionnel imposé⁷, et ce, pour un leader novateur. Ce leader novateur se définit par toute personne susceptible d'être appelée à accompagner en milieu scolaire : CP, directions, orthopédagogues, etc. En 2012, Charlier et Biémar documentent les compétences de l'accompagnateur de groupe. Les énoncés de compétences qui émergent de ces deux recherches correspondent de manière transversale à ce que font en partie les CP et, plus particulièrement, sous l'angle de l'accompagnement, mais les spécificités andragogiques, pédagogiques ou éducatives relatives à la posture du CP demeurent non identifiées.

Une démarche de recherche-action-formation menée par Royal, Gagnon et Ménard (2013) a servi à définir deux situations professionnelles⁸ en conseillances, situations inscrites à l'intérieur d'un microprogramme de

⁶ Huit compétences quant à l'accompagnement d'un changement imposé : posture d'accompagnement, 2) pratique réflexive, 3) dimension affective, 4) communication réflexive-interactive, 5) collaboration professionnelle, 6) projet d'action, 7) pratiques évaluatives et 8) jugement professionnel.

⁷ Cette recherche-action a eu lieu sur une période de plus de 6 ans.

⁸ Extrait de l'annuaire général 2016-2017 : <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/46R/microprogramme-de-2e-cycle-en-conseillances-pedagogique/>

formation de 2^e cycle: 1) soutenir des individus ou des groupes dans un projet de changement à caractère pédagogique et éducatif et 2) concevoir et mettre en œuvre un ensemble d'activités variées en lien avec les orientations de l'organisation et en vue de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire. Cette fois, ces deux situations tiennent compte des volets éducatif et pédagogique qui s'adressent à la dimension conseilance pédagogique, et plus particulièrement, à la façon dont les CP accompagnent les professionnels enseignants. Un sondage acheminé aux CP ayant participé de près ou de loin à ce microprogramme montre la pertinence de ces situations tout comme le besoin de mieux comprendre les actions clés, les ressources nécessaires et les exigences ou les capacités professionnelles à développer pour mieux répondre à ces situations (Guillemette, Larivière, Gagnon et Monette, 2016). Par ailleurs, il semble que de nouvelles situations aient vu le jour depuis cette démarche de recherche alors que la mouvance apporte de nouveaux défis relatifs à la fonction d'un CP.

Au niveau national, un plan de classification⁹ est disponible pour les CP, mais aucun référentiel commun n'existe, alors que plusieurs commissions scolaires se sont dotées de cadres de référence¹⁰ pour mieux définir le rôle du CP au sein de leur organisation respective¹¹. Un référentiel de l'agir compétent se distingue d'un plan de classification, puisque ce référentiel circonscrit notamment les actions clés, les exigences professionnelles, les ressources internes ou externes nécessaires que mène la personne qui occupe un poste à partir de situations professionnelles réelles ou emblématiques, au sein d'une même profession : la conseilance pédagogique.

Enfin, ajoutons que depuis automne 2014, une Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) a vu le jour, ayant notamment comme mission de valoriser et de soutenir le développement de l'identité professionnelle chez leurs membres.

⁹ Plan de classification : Description du poste, des mandats de manière à gérer les ressources humaines au sein d'une organisation ou d'un Ministère : ministère de l'Éducation par exemple. http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/10_Plans_class/professionnel/Plan_class_professionnel_Edition_fevrier_2015.pdf

¹⁰ Cadre de référence : Document explicatif interne à chaque CS qui présente les mandats et rôles du CP.

¹¹ Référentiel sur la conseilance pédagogique CS Des Patriotes (2015), Cadre de référence sur le rôle et les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques et des bibliothécaires CS Trois-Lacs (2014), par exemple.

Considérant la fluctuation des tâches relatives à la conseillancé pédagogique au cours des dernières décennies ; considérant les exigences circonstanciellés de l'organisation scolaire ; considérant le manque de référentiel commun pour soutenir le développement professionnel, voire l'insertion professionnelle des CP ; il semble difficile de circonscrire, voire de définir la profession de la conseillancé pédagogique et, par conséquent, de soutenir la construction de l'identité professionnelle des CP.

Voulant favoriser une approche collaborative, centrée sur les gestes professionnels, il y a lieu de mieux comprendre les situations professionnelles réelles ou emblématiques que vivent les CP en milieu scolaire au Québec, et ainsi de circonscrire les contours de leur profession. Pour Wittorski (2007), les personnes se professionnalisent à travers des dispositifs variés. Il y a donc lieu de croire que les CP peuvent prendre en charge leur identité professionnelle en recherchant des informations sur leur profession et ses objets, en tirant des leçons de leurs situations professionnelles vécues, en s'autoévaluant et en partageant leurs pratiques avec d'autres collègues. Aux dires de Le Boterf (2007), une telle démarche peut servir une forme d'espace de progression tant en activités qu'en ressources à acquérir, visant ainsi une façon de coconstruire, de se former et de se professionnaliser.

Ces multiples travaux en parallèle, qu'ils soient d'ordre professionnel ou provenant du milieu de la recherche, mettent en lumière la non-harmonisation des pratiques chez les CP dans le monde scolaire au Québec et par conséquent, le besoin de se doter d'un référentiel commun qui puisse présenter les situations professionnelles du domaine de la conseillancé pédagogique en milieu scolaire. Un référentiel de l'agir compétent guiderait alors la réflexion au sujet de leur développement identitaire.

Trois objectifs spécifiques permettent de mener ce projet de l'avant : 1) décrire les *situations professionnelles réelles* en soutien à la réussite éducative des élèves ; 2) décrire les *situations professionnelles emblématiques* qui se dégagent en soutien à la réussite éducative des élèves ; 3) formuler les *composantes de l'agir compétent* en conseillancé pédagogique. Ces derniers servent l'évolution de la démarche méthodologique pour échanger avec les CP œuvrant en milieu scolaire au Québec et ainsi en dégager un référentiel de l'agir compétent. Quelques concepts théoriques viennent en soutien aux interventions menées dans le milieu.

3. CONCEPTS THÉORIQUES

D'abord, il convient de définir les concepts clés que sont l'agir compétent, les situations professionnelles réelles, les situations professionnelles emblématiques, l'identité professionnelle et la professionnalisation.

3.1 Agir compétent

Trois concepts sont souvent reliés pour décrire les actes professionnels ; ce sont les concepts de rôle, pratique et compétence¹². Ce sont des termes souvent employés dans le milieu scolaire pour décrire le travail des conseillères et des conseillers pédagogiques. Le rôle positionne l'individu dans l'entité sans toutefois le confiner à une attribution de tâches comme c'est le cas dans le plan de classification (Gouvernement du Québec, 2011). Étant « constituée de représentations, de théories personnelles, de règles, de comportements, de savoir, d'émotions, de connaissances, de routines, mais aussi d'objets » (B. Charlier, 2010, p. 141), la pratique quant à elle, est un lieu de mobilisation des savoirs professionnels (Guertin, 2013). Selon Zapata (2004, p. 77), la pratique est une « activité qui s'exerce sur le réel avec un but avoué ou non d'en modifier quelque chose ». De surcroît, la compétence « est un savoir agir qui s'actualise dans une (ou des) situation (s) professionnelle (s) complexe (s) en vue d'atteindre un résultat ou d'avoir un effet. Elle résulte de la mobilisation et de la combinaison de ressources faisant émerger une pratique professionnelle pertinente propre à une situation.

L'agir compétent, c'est la façon d'agir et d'être en action, contrairement à la compétence qui est une description théorique ou distanciée de l'action. Le choix du concept de l'agir compétent tel que défini par plusieurs auteurs réside dans la façon d'explicitier les attributs et les caractéristiques de la profession exercée par les CP (Davel et Tremblay, 2011; Masciotra et Medzo, 2009; Masciotra, Morel, et Mathieu, 2011; Le Boterf, 2013). L'agir compétent commande que l'on se rapproche théoriquement de l'agir même. L'agir compétent se manifeste concrètement dans des situations réelles en contexte singulier. Il est constitué d'exigences professionnelles représentatives, d'un

¹² Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2015) Tableau-synthèse : Les actions et les fonctions qui caractérisent la pratique de la conseillancé pédagogique. Journée d'étude de l'ACCPQ-19 septembre 2015.

faisceau de ressources, d'actions clés représentatives, de résultats attendus, de manifestations de la prise de recul et de contraintes (Le Boterf, 2010, 2013; Jonnaert, 2006). Sachant que chaque situation est unique, singulière et évanescente, cela exige du professionnel une intervention contextualisée où il manifeste, en interaction, une façon d'agir en s'adaptant à la situation qui se présente devant lui. En ce sens, l'agir compétent renvoie à la capacité de se placer au-dessus de la situation, pour poser un regard sur sa façon de mobiliser un faisceau de ressources en réponse à cette situation qualifiée alors de réelle, et par la suite, de réinvestir ses apprentissages dans des situations ultérieures. À l'instar de Davel et Tremblay (2011), « agir comme un praticien compétent est synonyme de savoir comment s'intégrer avec succès dans un champ de pratiques » (p. 83). Sa description permet d'établir le système d'actions (Masciotra et coll., 2011) et de montrer la capacité d'adaptation d'un acteur à toute situation professionnelle. Ceci suppose des allers-retours entre la mobilisation des ressources, l'observation des retombées réelles dans la situation et la prise de recul favorisant alors le développement de savoirs expérientiels tels que définis par Kolb (1984) et qui sous-entend la reconnaissance des dimensions cognitives et affectives inhérentes à ces savoirs. Par conséquent, à l'instar de Schön (1994), il y a lieu d'affirmer que l'agir compétent se développe *dans* l'action et *par* l'action.

L'agir compétent se circonscrit alors dans des situations professionnelles réelles; c'est la différence entre un référentiel de l'agir compétent en opposition aux référentiels de compétences qui ont été élaborés à ce jour.

3.2 Situations professionnelles réelles et situations professionnelles emblématiques

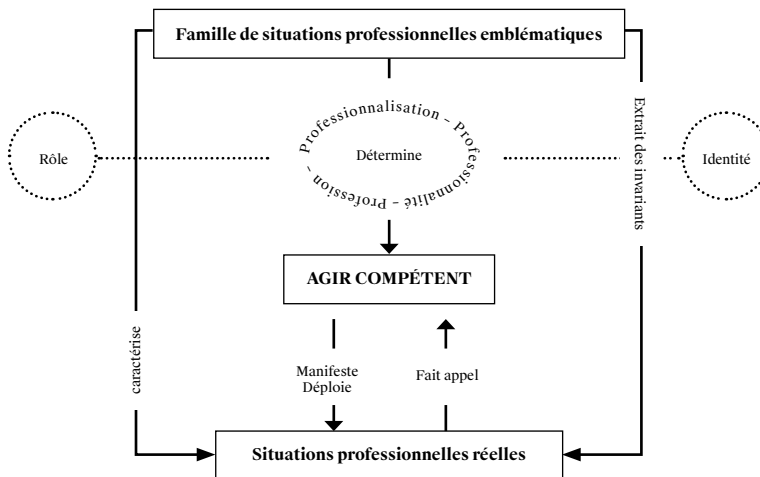
L'agir compétent ne saurait exister sans les familles de situations professionnelles dans lesquelles il se manifeste et se déploie. Dans cette optique, il devient observable, c'est la notion de déploiement au sens de Tardif (Tardif, Fortier et Préfontaine, 2006; Le Boterf, 2010).

Dans le cadre de nos travaux, nous optons pour décrire la profession, à partir d'un agir compétent déployé dans les situations professionnelles réelles plutôt que par l'étude ou l'analyse des mandats reçus (cadres de références au sein des CS) ou encore des compétences attendues ou des rôles dévolus (plan de classification du Ministère). Comme Masciotra et

Medzo (2009) le mentionnent, remplir une tâche est insuffisant pour expliciter la posture de la personne en situation. Une tâche ne représente pas une situation, elle n'en est qu'une composante. L'agir compétent ne peut pas être réduit à une pratique puisque la pratique n'est pas l'agir compétent, et ce, même si elle s'y manifeste. C'est la situation professionnelle dans laquelle se vit l'action, la situation réelle, qui invite alors l'agir compétent à se déployer. L'action s'observe par ailleurs par la façon dont le CP mobilise et combine ses ressources pertinentes pour répondre à la situation tout en ayant une prise de recul sur ses propres actions dans le but d'ajuster sa façon d'être ou d'agir en cours d'action ou à posteriori.

Il est possible d'identifier, à partir de l'analyse de ces situations professionnelles réelles, une cartographie de situations professionnelles telle qu'illustrée à la figure 1. Ces situations que nous qualifions d'emblématiques constituent des familles de situations professionnelles proches par leurs missions et leurs activités.

Figure 1. Situations professionnelles réelles et situations professionnelles emblématiques



Une situation professionnelle emblématique ne correspond pas à une réalité observable sur le terrain. Elle regroupe les situations professionnelles réelles ayant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être occupées par un même individu ou dans un contexte

similaire par un autre individu, ce que Le Boterf (2006) nomme une situation « professionnelle type » (p. 109). Dans une perspective d'identité professionnelle, le terme emblématique est choisi afin de formaliser les caractéristiques propres à la conseillancce pédagogique, voire d'emblème à la profession voulant soutenir le développement d'une identité professionnelle. Nous supposons que ces situations emblématiques peuvent permettre l'identification de l'agir compétent selon les multiples fonctions ou rôles du CP et, par conséquent, peuvent apporter une couleur particulière à la profession spécifique qu'est la conseillancce pédagogique en milieu scolaire.

3.3 Identité professionnelle et professionnalisation

La professionnalisation est un processus dynamique et continu qui permet de développer la pratique en ayant comme objectif le développement professionnel et, plus particulièrement, l'identité de sa profession. Selon Wittorski (2007), la professionnalisation est une transaction identitaire entre le sujet et l'environnement qui relève d'une dynamique de construction sociale de compétences » (p. 155). C'est donc dans l'action et par la capacité de poser un regard réflexif sur sa profession que le CP « fortifie la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle » (Perrenoud, 2001, cité dans Portelance, 2010, p. 24); ce que nous nommons l'identité professionnelle.

Pour Kaddouri (2002, cité dans Wittorski, 2007, p. 154), « l'identité est à penser en termes de transaction, de dynamique et non d'état : c'est un processus de gestion des écarts et de tensions et non un état stable ». Force est de constater que l'identité professionnelle est négociée socialement, mais aussi à travers l'agir. La professionnalisation sert donc de processus de négociation entre le sujet et l'environnement et relève notamment d'une « dynamique de construction sociale de compétences » (Wittorski, 2007, p. 155); ce processus soutient la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, afin de mieux comprendre et décrire les situations réelles et en dégager des situations emblématiques, nous avons convenu de nous rendre sur le terrain pour interroger les CP quant à leur façon de soutenir la réussite éducative des élèves au sein des écoles préscolaires, primaires, secondaires ou des centres de formation générale pour adultes (FGA) ou des centres de formation professionnelle (FP).

4. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR DÉVELOPPER UN RÉFÉRENTIEL DE L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE

Une démarche de recherche collaborative appréciative, empruntée à la recherche-action appréciative « *appreciative inquiry* » (Cooperrider, Whitney et Stavros, 2008), sert la méthodologie pour répondre aux trois objectifs spécifiques retenus : 1) décrire les situations professionnelles réelles, 2) décrire les situations emblématiques et 3) formuler les composantes de l'agir compétent par un référentiel. Cette méthodologie se qualifie d'appréciative par sa posture épistémologique qui préconise d'identifier ce qui existe dans le milieu et qui y est porteur de réussite plutôt que de se placer dans une démarche de résolution de problème. Elle se caractérise par sa dimension collaborative, plus particulièrement par l'interrelation qui naît entre les acteurs du milieu scolaire et les acteurs du milieu universitaire, et ce, en réponse aux besoins réels du milieu : formaliser l'agir compétent en conseilance pédagogique à l'intérieur d'un référentiel. Dans le cadre de la présente recherche, cette collaboration s'observe selon deux paramètres : 1) la mise en place de trois comités et 2) la place qu'occupent les CP à titre de professionnels non enseignants consultés au sein de l'échantillonnage.

Précisons que toute recherche-action appréciative s'opérationnalise normalement selon cinq temps : 1) identifier un événement ou un projet de réussite, 2) décrire cette réussite et les pratiques s'y rattachant, 3) extrapoler, à partir de cette réussite, des élargissements probables de ces pratiques, 4) identifier les pistes d'avenir quant aux pratiques à mettre en œuvre concrètement et 5) innover dans l'action en introduisant les pratiques projetées selon la situation désirée. Pour des raisons de faisabilité¹³, le 5^e temps est adapté à la réalité terrain. Puisque aucune démarche itérative d'actions n'est mise en œuvre, il est impossible de qualifier la présente démarche de recherche-action.

Pour atteindre les critères de rigueur inhérents à la dimension collaborative, nous construisons et réglons l'opérationnalisation de la démarche alors que nous objectivons les résultats au sein des trois

¹³ Coût, étendue du territoire, temps alloué.

comités - pilotage, praxéologique, scientifique. Un premier, le comité de pilotage, formé des représentants des diverses associations et commissions scolaires, a le mandat d'assurer la faisabilité de la recherche en avalisant les diverses étapes selon les objectifs. Le deuxième, le comité praxéologique, formé des professionnels CP, pose un regard critique dans le but d'objectiver les situations réelles documentées au cours de l'étape d'analyse des données. Un troisième, le comité scientifique, formé de membres chercheurs et représentants des milieux universitaires, assure la corrélation entre les fondements théoriques et le développement des savoirs professionnels dégagés de la recherche.

4.1 Échantillonnage et opérationnalisation de la démarche de recherche

Considérant le vaste territoire et le nombre d'acteurs, un échantillonnage de convenance est privilégié tout en déterminant diverses caractéristiques : nombre de commissions scolaires, nombre d'élèves par CS, provenance des milieux – urbains ou semi-urbains.

Tableau 1. Échantillonnage

Commissions scolaires (CS)	Nombre d'élèves par CS	Provenance	Nombre de CP	Secteurs
3 CS	3000 à 10000	3 milieux semi-urbains	3 à 5 CP / CS	Préscolaire Primaire Secondaire FGQ FP
3 CS	11000 à 18000	1 milieu urbain 2 milieux semi-urbains	4 à 10 CP/CS	
3 CS	19000 et +	3 milieux urbains	8 à 12 CP/CS	
TOTAL		9 milieux 5 semi-urbains 4 urbains	45 à 81 CP	

Le tableau 1 illustre la représentativité des CP qui sont interrogés pour les temps 1 à 4 de la démarche¹⁴.

¹⁴ L'ensemble des CP seront joints par courriels ou par communications téléphoniques. Un appel à tous est aussi lancé par l'entremise des représentants des associations qui siègent au comité de pilotage. L'échantillonnage est élargi pour le temps 5 de la démarche.

Pour alimenter et soutenir les quatre premières dimensions du protocole, nous préconisons une approche d'entretien de groupe (Geoffrion, 2010) en utilisant une stratégie d'explicitation au sens de Vermersch (2014, p. 34) à savoir « questionner à partir du réfléchissement d'un vécu particulier ». Le questionnement porte sur quatre dimensions : 1) une situation de réussite, 2) une description de la réussite et des pratiques, 3) une extrapolation à partir de la réussite – des élargissements probables aux pratiques de conseillances et 4) l'identification de pistes d'avenir quant aux pratiques de conseillances à mettre en œuvre concrètement. Ces entretiens permettent de recueillir des témoignages sous forme de *récits* qui, selon Robin, Delory-Momberger et Boutinet (2006), permettent de créer un espace pour laisser place à la parole de celui qui raconte une situation. Pour guider la narration du récit, des énoncés formulés selon les quatre temps¹⁵ sont soumis au CP qui raconte une situation réelle en soutien à la réussite des élèves. Ainsi, d'une première situation racontée, les autres CP au sein du groupe sont invités à nommer ou expliciter une situation ou des gestes similaires qui ont aussi eu des effets dans leurs milieux respectifs. Au temps 5 de la démarche, un questionnaire a permis d'objectiver les situations réelles que vivent les CP sur le territoire québécois. Ce dernier a été acheminé à l'ensemble des CP du Québec, ainsi qu'à des gestionnaires de commissions scolaires, des directions d'établissement ou du personnel enseignant.

Ce questionnaire est construit à partir de situations emblématiques qui se dégagent des situations réelles lors des entretiens de groupe et des éléments constitutifs qui se dégagent des situations. Une échelle appréciative (Likert) a été utilisée pour évaluer le réalisme des situations et des éléments respectifs au regard de ces situations.

4.2 Cadre d'analyse

Le cadre d'analyse assure un regard croisé entre les divers entretiens et les réponses au questionnaire pour valider ou dégager de nouvelles

¹⁵ Temps 1 : Décrivez les gestes et les interventions d'une pratique de conseillances réelle qui a suscité des actions éducatives et pédagogiques favorables au soutien à la réussite des élèves ; Temps 2 : Décrivez en quoi cette pratique a été gagnante pour le personnel ciblé, les élèves, les collaborateurs et vous-même ; Temps 3 : Décrivez les situations similaires que vous vivez en soutien à la réussite éducative ; Temps 4 : Décrivez ce que vous modifieriez afin d'accroître les effets recherchés si vous aviez à revivre une pratique similaire.

situations emblématiques en conseillances pédagogiques et, ensuite, y dégager les composantes de l'agir compétent. Les entretiens sont d'abord enregistrés en mode audio et retranscrits. Une démarche d'analyse par thématisation continue, selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2012), sert l'analyse du contenu des situations réelles, première étape d'analyse. Il suffit alors d'identifier et d'analyser l'occurrence des thèmes et de les classer de façon à dégager des invariants ou des spécificités propres aux situations réelles, et ce, tout en analysant leurs contextes singuliers. Une démarche « ininterrompue d'attribution de thèmes [qui se] construit tout au long de la recherche » (*Ibid*, p. 166) est privilégiée. Comme thèmes de départ, les composantes de l'agir compétent sont utilisées : contextes, ressources internes, ressources externes, exigences professionnelles, actions clés représentatives, résultats attendus, prise de recul ¹⁶.

Ainsi, dans des itérations entre les récits et des retours d'analyse, des modèles de situations emblématiques et leurs composantes s'élaborent en réponse au 2^e objectif de recherche. Les réponses au questionnaire ont mené à un dernier niveau d'objectivation quant à la véracité des situations réelles ou emblématiques et de leurs composantes dans le but d'élaborer le référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques, 3^e objectif spécifique.

CONCLUSION : DISCUSSION ET ANALYSE AU REGARD DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

La construction identitaire passe par une tension entre l'identité qu'on tente d'assigner à la profession, ce que la profession est pour l'organisation (les cadres de référence au sein des CS ou le plan de classification pour le Ministère) et la vision que les acteurs ont de leurs actions quotidiennes (les récits rapportés par les CP).

Si souvent le rôle, la pratique et la compétence ont été utilisés pour circonscrire les attributs d'une profession, ils ne suffisent pas à aligner la conseillances pédagogiques dans une optique de professionnalisation

¹⁶ L'outil QDA Miner est utilisé pour coder les données. QDA Miner est un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche avec méthodes mixtes. <http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/#sthash.BOpTdXt7.dpuf>

et d'identité professionnelle. Chaque situation professionnelle se vit en temps réel et comporte plusieurs spécificités, elle est contextualisée. Ce contexte apporte des éclairages quant à l'activité prescrite à réaliser qui se compose d'un choix et d'un enchaînement de tâches, de critères de réalisation et de résultats attendus chez le destinataire. Plus encore, cette situation contextualisée nous amène à dégager les ressources internes et externes à mobiliser, ainsi que la façon dont chaque CP est en mesure de poser un regard réflexif *sur* ou *dans* sa pratique.

Une première analyse de données permet de dégager deux dimensions à partir des situations professionnelles réelles. D'abord la notion de l'intentionnalité de l'agir apparaît comme étant un incontournable pour circonscrire les situations professionnelles emblématiques en conseilance pédagogique. Il y a une différence entre l'objectif libellé des activités mises en œuvre et l'intention liée à la conscience de l'action globale, ce qui procure à l'actant une emprise sur la visée de ses interventions : distinguer l'explicite de l'implicite, le dit du non-dit. L'intentionnalité pousse le CP à agir au-delà de la formalité des actions ; elle repose sur la prise de conscience des finalités de l'agir professionnel et, selon les situations que nous analysons, dans une perspective andragogique, éducative ou pédagogique. Il s'agit, pour le CP, de prendre une posture de réflexivité, à savoir sa capacité de se placer au-dessus de l'action de manière à s'observer agir et, ensuite, d'identifier sa propre façon de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique : la métaréflexion au sens de Vacher (2015). Ce n'est qu'alors que le CP régule, ajuste, modifie ou adapte sa façon d'être ou d'agir en soutien à la réflexion avec les membres des équipes-écoles, et ce, en soutien à la réussite éducative des élèves en milieu scolaire.

S'ajoute à cette intentionnalité, la notion de l'agir éthique qui oblige de composer avec le caractère imprévisible de toute situation et où les actions ou les pratiques du CP sont soutenues par des intentions de bienveillance, de respect ou de sollicitude à autrui (Guillemette, 2017); et ce, indépendamment de la singularité du contexte éducatif ou pédagogique dans lequel se vivent les interactions avec les membres de l'équipe-école. En ce sens, Lacroix, Marchildon et Bégin (2016) renvoient à la dynamique existante entre trois pôles lorsqu'il s'agit de l'agir éthique, à savoir 1) la relation éthique avec la situation – par exemple, pratiques éducatives ou pédagogiques qui existent dans le milieu ; 2) la relation à autrui – la

capacité de l'écoute de l'autre, et enfin, 3) la capacité de rendre compte de ses actes à titre de professionnel – rendre compte de son agir. Ainsi, l'agir éthique ne suppose pas d'évaluer la personne accompagnée, mais plutôt de reconnaître la zone proximale de développement de cette personne ou celle du groupe afin de cibler les objectifs communs à atteindre.

Si la professionnalisation commande pour chaque acteur de répondre aux exigences élevées des milieux scolaires, de s'adapter constamment et de résoudre des problèmes complexes et variés en utilisant ses propres moyens, elle fait nécessairement appel à l'intentionnalité et à l'agir éthique. Considérant l'évolution de la profession en conseilance pédagogique et les mandats de plus en plus complexes et diversifiés confiés aux CP, il semble que ces deux dimensions que sont l'intentionnalité d'agir et l'agir éthique dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique deviennent des indicateurs incontournables quant à l'agir compétent de tout CP en milieu scolaire voulant accompagner, soutenir ou conseiller les membres professionnels enseignants ou non enseignants au sein des équipes-écoles et, par ricochet, soutenir la réussite éducative des élèves.

À titre de retombée de la présente démarche, un référentiel de l'agir compétent en conseilance en soutien à la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019) permet justement de clarifier l'intentionnalité d'agir et l'agir éthique dans une perspective andragogique, éducative et pédagogique.

Comme le mentionne Wittorski (2007), nous sommes dans une ère où la professionnalisation se veut continue ; il est donc important de retenir qu'un référentiel de l'agir compétent ne pourrait être perçu qu'étant provisoire, car il faut voir lesdits agirs comme étant liés à « une dynamique sociale où les situations, les acteurs, les objets et les moyens d'apprentissage seraient en mouvement » (p. 167). En ce sens, le monde de l'éducation demeure un univers en mouvance qui exige cette capacité de prise de recul, une façon de vivre la réflexivité pour mieux ajuster, voire transformer notre posture professionnelle aux nouvelles réalités. Par ailleurs, les situations emblématiques se voudront suffisamment représentatives de ce qui se joue pour ces professionnels que sont les CP en milieu scolaire pour venir soutenir en tout ou en partie leur identité professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au coeur du développement professionnel. *Education et formation, e-293*, 137-149.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change*. Brunswick, OH : Crown Custom Pub. Consulté à l'adresse <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=36089>
- Davel, E. et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education, 51* (1), 635-656.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (pp. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (No. 03-00690). Québec, Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Guertin, D. (2013). *Accompagner des professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux situations : concevoir différemment, agir autrement*. Publié à compte d'auteur.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 10*, pp. 119-132. <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>

- Guillemette, Larivière, Gagnon et Monette (2016). Résultats du questionnaire sur le microprogramme en conseillances pédagogiques. Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015). Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217/document>
- Guillemette, S. Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Un référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec. JFD Éditions ; Montréal, Québec. Consulté à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/gef/accueil/babillard/babillard-details/article/39956/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood, IL: Prentice Hall.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et al. *Situations de formation et problématisation*. Chapitre II. 31-39. Paris, France : De Boeck.
- Lacroix, A., Bégin, L., et Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., & Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris, France : Eyrolles.
- Lessard, C., Héon, L., Ognaligui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 9 (2), 5-14.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2015). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Novembre 2015. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Orianne, J.-F. et Draelants, H. (2010). Les métiers du conseil : une « profession consultante ? *SociologieS* ». Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/3058>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 31-38.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : un regard sur le transfert de connaissances*. Montréal, Bélivau Éditeur.
- Robin, J.-Y., Delory-Momberger, C. et Boutinet, J.-P. (2006). *Un tournant épistémologique : des récits de vie aux entretiens carriérologiques*. Paris, France : l'Harmattan.

Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques : une expérience de partenariat entre le milieu universitaire et trois commissions scolaires du Québec. In C. Landry & C. Garant (Éd.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 93-113). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

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

Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques, pour l'unité du savoir*. Paris, France : L'Harmattan.

Liens consultés :

Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

<https://www.accpq.org>

Fédération des commissions scolaires du Québec

<http://fcsq.qc.ca/>

IMPRESSUM

© Evelyne Charlier, Jean-François Roussel,
Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

ISBN : 978-2-9701175-5-1

DOI : 10.37027/HEPBEJUNE.17551

Conception : Maude Riat, atelierhans.ch

Mise en page : HEP BEJUNE

Responsable d'édition : Anaïs Girard

SOUS LA DIRECTION DE

EVELYNE CHARLIER (BELGIQUE),
JEAN-FRANÇOIS ROUSSEL (CANADA),
MARCELO GIGLIO (SUISSE)
PATRICK MAYEN (FRANCE)

PENSER LE MÉTIER PAR LA FORMATION

Cet ouvrage examine, à partir de chantiers empiriques, les questions posées par la conception des dispositifs au long de parcours de formation professionnelle. Il s'adresse au monde de la recherche, mais aussi aux étudiant·e·s, aux praticien·ne·s engagé·e·s dans l'ingénierie de formation ou dans l'ingénierie de curricula de professionnalisation et de développement des compétences.

Il vise une meilleure compréhension de l'articulation entre trois pôles : l'évolution des métiers ; le processus de professionnalisation et de développement des compétences ; les conditions de parcours de formation professionnelle tenant compte des gens du métier et des structures qui les emploient.

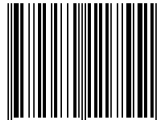
Ce recueil de contributions - issues du monde de la recherche comme de la pratique - s'attache aussi bien à l'analyse des actions qu'aux méthodes et concepts en usage au sein du monde de l'emploi, des métiers, du travail. Ce, tant dans le cadre de la conception des dispositifs proposés au sein des parcours de formation que dans la conception des référentiels et des modalités d'évaluation, voire de certification.

Une belle diversité d'univers professionnels de la formation est examinée à partir d'études et de recherches empiriques.



Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

ISBN 978-2-9701175-5-1



9 782970 117551 >