



HAL
open science

Les dispositifs hybrides de professionnalisation

Frédéric Balasse

► **To cite this version:**

Frédéric Balasse. Les dispositifs hybrides de professionnalisation. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03582845

HAL Id: dumas-03582845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03582845>

Submitted on 31 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES DISPOSITIFS HYBRIDES DE PROFESSIONNALISATION

Frédéric Balasse
Directeur de Mémoire Pascal Roquet

le cnam

CNAM de Paris

ANNÉE 2020-2021

MASTER CPRF

Frédéric Balasse

« Nous ne désirons aucune chose parce que nous jugeons qu'elle est bonne,
mais, au contraire, nous appelons bon ce que nous désirons »
« Nous appelons bon ou mauvais ce qui est utile ou nuisible à la conservation de notre être, c'est à dire ce qui
augmente ou diminue, aide ou contrarie notre puissance d'agir. En tant donc que nous percevons qu'une chose
nous affecte de joie ou de tristesse, nous l'appelons bonne ou mauvaise »

Spinoza Œuvre 4, Ethique

Frédéric Balasse

Remerciements

Mathilde Bourdat et son amitié

Claudine, Annick et les passeurs pour leur confiance et leur générosité

Bernard Alix et ses envols nourriciers

Laurent Fillietaz et la précision de ses regards

Anne Jorro et ses observations de gestes, son approche de l'évaluation

Denis Lemaitre sa confiance, sa passion et la qualité de son accompagnement

Pascal Roquet pour son aide précieuse, exigeante et finement mesurée dans ce travail

Les noms et références au terrain ont été modifiés de façon à respecter l'engagement que « les données recueillies et produites seront anonymisées et resteront confidentielles dans le cadre du mémoire de recherche produit. ».

Photo couverture by Ryan Searle on Unsplash

Photo labyrinthe by Erik Mclean on Unsplash

Frédéric Balasse

Sommaire

Remerciements.....	5
Résumé.....	9
Mots clefs.....	9
Introduction.....	11
Partie 1 – Le contexte.....	15
I. Le grand dialogue.....	15
II. Mieux tenir compte de l'évolution des métiers.....	15
III. Faciliter l'accès à la formation.....	16
IV. Un projet : les « passeurs ».....	17
V. Des révolutions annoncées.....	19
VI. Premières questions et objet d'étude envisagé.....	20
Partie 2 - Cadre Théorique.....	23
I. La professionnalisation.....	23
II. L'hybridation généralisée.....	27
III. L'autonomie.....	38
Objet d'étude et question de recherche.....	43
Partie 3 - Méthodologie.....	47
I. La piste exploratoire et l'explorateur.....	47
II. Comprendre l'autre.....	50
III. Le dispositif.....	55
Partie 4 – Résultats et synthèse.....	65
I. Question 1 : de quoi passeur est-il le nom ?.....	65
II. Question 2 : de quelle hybridation s'agit-il et en quoi est-elle agissante ?.....	78
III. Question 3 : comment les passeurs négocient-ils leur identité au travail ?.....	90
IV. Synthèse des résultats.....	98
Conclusion.....	106
I. Des dispositifs de professionnalisation.....	106
II. Des espaces ouverts, perspectives et limites.....	109
III. Une méthode discutable.....	110
IV. Ma pratique aujourd'hui.....	111
V. Continuer.....	114
Bibliographie.....	116

Frédéric Balasse

Résumé

Un dispositif hybride de professionnalisation est un ensemble prescrit « *d'environnements-sujets-activités* » perturbant les espaces sociaux, de travail et de formation. (Jorro & Wittorski, 2013) « *Il est un dispositif dans le sens où il agit comme un lieu social d'interactions et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ainsi que ses modes d'interactions propres.* » (Peraya, 1999) Ils s'inscrivent dans une démarche d'adaptabilité raisonnée et se définissent à leur capacité à permettre aux acteurs d'identifier les objectifs de l'activité de travail, à interroger les interactions entre ces activités afin d'inventer les conditions de son élaboration continue, à la manière d'une « *machine autopoïétique* ». (Varela, 1987) Centrés sur l'acte d'apprendre, ils permettent une « *désignation qualitative de l'activité* » (Jorro, 1998) par les participants eux-mêmes et inventent pour se faire une série de perturbations. Ce sont des dispositifs dynamiques qui proposent au participant d'interroger la prise en compte de ses activités contextuelles et singulières, activités qui résultent d'une rencontre entre l'individu et l'environnement dans lequel elles s'insèrent. En reposant la question du mode d'intégration et de la sociabilité dans l'entreprise il interroge l'identité au travail qu'il accompagne vers un modèle professionnel. (Sainsaulieu, 2019) Dans un style épistémologique interactionniste nous nous inspirerons des approches de la professionnalisation selon Wittorski, de l'inscription de la professionnalisation dans des temporalités grâce à Roquet, nous nourrirons de l'évaluation selon Jorro et Ardoino, de l'hybridation des dispositifs selon Carré, Fernagu, de l'autonomie du vivant selon Varela et de la place du sujet dans les dispositifs selon Clénet et Bourgeois. Enfin cette recherche mobilise le modèle de l'identité au travail selon Sainsaulieu, Osty. Née sur le terrain d'un dispositif déployé en 2020 dans une entreprise de service public en mutation, elle sollicite pour arriver à ses fins Schütz et la phénoménologie et s'inspire de la théorie ancrée, de Strauss, Becker et de l'analyse compréhensive.

Mots clefs

Professionnalisation, Temporalités, Modalités, Hybridation, Autopoïétique, Environnement-sujets-activités, Evaluation, Interactionniste, Négociation identitaire, Identité au travail.

Introduction

Pourquoi cette recherche ? Quelle est mon expérience de l'hybridation des projets ? Depuis les années 80 je suis appelé à transmettre ce que la scène m'a appris. J'ai eu la chance de réussir le concours d'entrée en 1979 à l'Ecole Nationale Supérieure de Arts et Techniques du Spectacle, qu'on appelait la Rue Blanche à Paris dans un dispositif d'apprentissage que je vois aujourd'hui comme fondateur de la majeure partie de ce que je sais aujourd'hui de la pédagogie. Tous les corps de métiers du spectacle vivant d'alors y étaient représentés et interagissaient entre eux, dirigés lorsqu'on le souhaitait par des professionnels pour la plupart autodidactes. La rue Blanche seule école de cette filière a dépendre de l'éducation nationale avait été créé en 1940 pour former des techniciens du spectacle et délivrait le plus haut diplôme inventé alors et dont nous avons été la première promotion : un BTS. Le parcours qui durait en théorie deux ans consistait à réunir dans un seul et même espace un lieu de confrontation sociale et de négociation d'une identité de jeunes « gens du spectacle » identité d'autant plus forte qu'elle est en total bouleversement à l'époque, bouillonnant d'une révolution numérique annoncée et d'une prise en main du ministère de la culture par Jack Lang pour qui « la création était au centre de tout ». Nous autres étudiants étions en complète idéalisation de cette aspiration. Un espace de formation, un théâtre, peuplé de professionnels qui nous livraient à la fois leur expérience riche et variée mais aussi des techniques traditionnelles autant que novatrices dans le métier d'alors et dont nous sommes sortis très en avance sur nos camarades et cela pendant de longues années. A cela était associé le public, avec la réalisation sous la houlette de metteurs en scène professionnels d'une dizaine de projet en deux ans, en conditions réelles, dans lequel les différents corps de métiers étaient représentés par ces étudiants tous spécialisés. On ne parlait pas d'acquérir des compétences, on parlait de connaître le métier et de vivre sur scène, en immersion, en innovant continuellement tout en se fondant dans cette gigantesque famille du spectacle vivant et de ses règles d'alors. Espace de construction sociale, de travail et de formation, ces théâtres écoles bénéficiaient de l'expérience de leurs aînés Russes et Allemand. C'est donc avec une certaine conception de la transmission que je suis arrivé dans le métier. Dès 25 ans directeur technique de 7 festivals et d'un théâtre j'ai associé à mon tour ces espaces de manière un peu intuitive. Le métier se « professionnalisait ». Très tôt concepteur lumière j'ai transmis a de

nombreuses équipes artistiques et leurs équipes techniques cet appétit pour ces nouvelles techniques. A cette époque j'ai dû accompagner à mon tour mes pairs à la manière des compagnons. Si la valeur n'attend point le nombre des années, la confrontation entre mon ascension fulgurante et les anciens a été rude et exigeante, je les en remercie très chaleureusement. 200 projets plus tard je peux dire que cette notion d'hybridation a forgé mon parcours professionnel.

Quand il a s'agit de rédiger un rapport d'expérience pour l'obtention du titre de responsable de formation au CNAM j'ai travaillé sur l'influence de la réforme de 2014 sur la conception des dispositifs multimodaux dans la formation professionnelle. J'en étais arrivé à différents constats sur l'importance de varier les modalités, de l'appétence pour des parcours modulaires plus souples, de l'arrivée du numérique et de ses possibilités dans un contexte changeant de réforme et donc de son financement.

Fort de ce bagage et d'une amitié avec Mathilde Bourdat la CEGOS m'a donné la chance de concevoir un cycle de chef de projet formation. J'avais alors été surpris en confrontant mes propositions à la réalité des participants et des contextes. Pour la plupart ils ne concevaient pas de projet pour l'apprenant mais pour le commanditaire. Leur risque principal était de ne pas connaître et donc ne pas correspondre à la demande du terrain ou d'avoir la sanction de l'évaluation de satisfaction des participants. Leur limite était l'acquisition des contenus de la formation tant il leur semblait impossible d'évaluer leurs pratiques. Ma question est alors de modéliser les choix qui structurent les projets de formation en entreprise et en particulier la place qui est laissée aux participants dans leur conception. Ces dispositifs qui se réclament d'une conception multimodale sont de plus en plus complexes et font souvent appel à des technologies toujours plus avancées comme on peut le constater quand on lit le bilan que fait la Cegos de son Digital Learning Excellence Award en 2020: « *Cette année, de façon plus marquée qu'auparavant la technologie [est] un levier puissant d'efficacité des dispositifs.* » (Cegos, 2020) L'adaptive Learning, l'intelligence artificielle, la réalité virtuelle s'installent. La plupart des dispositifs sont orientés « *mobile first* » pour permettre au salarié d'avoir sous la main ce dont il pourrait avoir besoin. De fait la vidéo équipe presque la totalité des dispositifs, les « *apps* » et les « *podcasts* » font légion. Le concept de « *micro-learning* » permet « *de fournir à l'apprenant le bon contenu, au bon moment, au plus proche de l'activité opérationnelle.* » Ibid Si l'humain reste présent « *on assiste à une décroissance des*

accompagnements de type tutorat au profit de formes plus collectives et souvent à distance : apprentissage et évaluation entre pairs, réseaux sociaux, travaux collaboratifs à distance. »

Ibid La formation en salle au « sens le plus classique, avec apport de contenus, est en forte décroissance. Si elle subsiste dans les contextes éducatifs (Education, diplômant), le présentiel devient de plus en plus événementiel ou s'agrémente de la réalité virtuelle lorsqu'il n'est pas entièrement dédié à des ateliers de partage de pratiques ou de projets opérationnels. La plupart des dispositifs s'étalent dans la durée (plus de 3 mois, voire sur toute l'année) ou à l'opposé, s'opèrent dans un temps court, dense et « marketé » Ibid

Ces dispositifs devenus de véritables événements sont-ils construits dans un seul objectif de production, pour répondre à une nécessité d'adaptabilité permanente ou bien permettent-ils aux différents acteurs, dans une société devenue apprenante et nourrie du désir d'apprendre, « de bien faire leur travail » comme nous le propose Yves Clot ?

J'ai ressenti le besoin de prendre un temps de réflexion et d'un regard distancié en continuant mon chemin sur les bancs du CNAM dans les sciences de l'éducation. Cette année qui vient de s'écouler a donc été une volonté d'écarter un temps la conception de parcours de formation vu comme une succession dans le temps de choix de modalités répondant à un cahier des charges. La condition du master étant de partir d'un contexte j'ai fait table rase du catalogue des modalités et de leur usage et je suis reparti du terrain et des gens. Partir du contexte a été l'occasion pour moi d'user d'une approche plus inductive et d'observer les phénomènes et les interactions. Quand à prendre de la hauteur il m'a donc surtout fallu creuser et je ne sais aujourd'hui de la montagne ou de la caverne qui a été la plus nourricière. Sans doute est-ce ni l'une ni l'autre mais le labyrinthe qui m'a été proposé à vivre. C'est ce chemin non plus vécu de l'intérieur mais aujourd'hui vu de dessus, cette recherche puisque s'en est une, que je vais essayer de vous décrire.

Dans un premier temps je vais décrire dans ses grandes lignes le contexte dans lequel s'inscrit mon terrain de recherche et les questions que cela m'a posé comme les découvertes que j'y ai faites et qui n'étaient alors que des étonnements. Dans un second temps je proposerai le cadre théorique que je mobilise pour répondre à la problématique qui s'est constituée, avant dans une troisième partie de préciser la méthodologie employée et qui reste aujourd'hui encore en élaboration. Enfin je livrerai dans une quatrième partie les quelques résultats que j'ai pu obtenir et l'analyse que nous pouvons en faire, avec toutes ses limites et ses perspectives.

Partie 1 – Le contexte

I. Le grand dialogue.

Nous trouvons dans les archives des témoignages de difficultés grandissantes pour les managers à résister aux changements profonds d'organisation que l'entreprise publique qui constitue mon terrain de recherche a engagé. A la suite de suicides de deux cadres une commission est créée. Elle va « *proposer des réflexions pour conduire une transformation annoncée* » et accompagner un nouveau plan stratégique appelé « *la confiance partagée* ». Dans un « *contexte de mutation permanente* » et un objectif affirmé de « *devenir une entreprise pionnière dans la vie au travail* » une réforme de fond est engagée qui s'appuie sur la relation au travail et son organisation et questionne le modèle social. Il s'agit « *d'engager une réflexion sur l'évolution du modèle social de l'entreprise* » [...] « *intégrant le dialogue social dans la nécessaire régulation sociale* » [...] « *il s'agit de s'appuyer sur le modèle social actuel pour l'enrichir, l'adapter et engager sa refondation* » *ibid.* Huit grands chantiers sont ouverts. L'un de ces chantiers concerne la formation. Parmi les mesures prises chaque agent devra bénéficier d'au moins une formation dans l'année. Dans les mois qui suivent un institut du management est créé pour « *préparer les managers aux enjeux de demain* » ainsi qu'un observatoire des métiers des compétences et des qualifications afin d'identifier « *les évolutions prévisibles des métiers* » *ibid.*

II. Mieux tenir compte de l'évolution des métiers.

Un accord est signé par les organisations syndicales, « *l'accord sur la qualité de la vie au travail* », qui « *constitue une étape dans le renouvellement du dialogue social* » et témoigne d'une « *confiance restaurée* ». Il prévoit la formation des nouveaux managers à leur rôle RH et l'accompagnement des nouveaux managers par un référent. Dans un contexte de très forte évolution des organisations de travail, le rapport de la commission mettait en évidence « *l'insuffisance de participation des salariés à l'évolution de leur cadre d'activité et de leur mode de travail.* » ... « *L'accord qualité de vie au travail apporte des garanties de dimensionnement des moyens de remplacement* » pour intégrer « *les temps consacrés à la formation* ». Des interlocuteurs RH, formés à un socle de base de compétences techniques et

comportementales, accompagnent dorénavant les managers dans la gestion et le développement continu des personnes et leurs équipes. Le rapport insiste sur l'importance de la formation pour « *mieux tenir compte de l'évolution des métiers et permettre des parcours professionnels diversifiés* ». La formation des managers interviendra « *notamment aux moments clefs de son évolution professionnelle: lors de leur prise de fonction et lorsqu'ils sont amenés à connaître une évolution professionnelle significative* ». L'institut propose « *une offre de développement des compétences managériales en complémentarité des dispositifs de formation existants, dispensés par l'université des métiers* ».

Ce dispositif de formation spécifique portant sur le rôle du manager permet:

- ▶ « *de savoir exercer son rôle dans l'accompagnement de ses collaborateurs et en particulier dans l'accompagnement de leur évolution professionnelle,*
- ▶ *d'accompagner son collectif dans les processus de changement,*
- ▶ *de savoir créer les conditions individuelles et collectives de la qualité de vie au travail au sein de son équipe.* »

Cette formation concerne trois mille nouveaux managers chaque année. Un système de référents à destination des nouveaux managers est mis en place. Il s'agit d'accompagnement adapté dans les premiers mois de leur prise de poste, en leur désignant un référent « *expérimenté, disponible pour leur apporter un appui sur des questions du quotidien.* » Ibid Les managers sont appelés « *à assurer le développement des compétences de chacun.* » Ibid L'Institut est un lieu tout à la fois de formation, d'observation, de recherche et d'innovation.

III. Faciliter l'accès à la formation.

Dans un accord intersyndical qui fait suite au rapport il est précisé que l'entreprise veillera à la diversité des méthodes pédagogiques afin qu'elles répondent aux objectifs de formation et qu'elles facilitent l'accès à la formation pour tous les agents. Il va être question de « *développer le dialogue social autour de la formation et prendre en compte les tendances d'évolution des métiers dans les plans de formation* ». Une proposition est faite de s'appuyer sur le « *volume de formations réalisées* », des « *moyens alloués à la formation* » et « *notamment du pourcentage de la masse salariale consacré à la formation professionnelle* ». Des formations diplômantes deviennent accessibles par le biais de la formation continue quel que soit le niveau initial des agents. « *L'éligibilité à ces formations*

est fonction du poste occupé et des compétences et projets professionnels des agents » Ibid
L'entreprise « *proposera des formations présentielles, distancielles, avec ou sans tutorat, en situation de travail (formation-action) » favorisant la logique de parcours de formation « multicanal » ainsi que le « développement effectif des compétences à travers différents modes d'apprentissage adaptés ».* Ces approches sont cohérentes avec la réforme de la formation qui introduit l'idée de parcours de formation en lieu et place de l'action de formation. Pour autant rien ne vient justifier l'intérêt pédagogique de « *présentiel,* » de « *distanciel* » ou de « *formation-action* » sinon qu'elle « *facilitent l'accès à la formation pour tous les salariés* » c'est-à-dire leur adaptation aux conditions de production et à la disponibilité des agents.

IV. Un projet : les « passeurs »

Le centre de formation de l'entreprise accueille un nouveau directeur. Les « *directions métiers* », les « *directions industrielles* » préfèrent faire appel à des prestataires externes pour leurs actions de formation. Il a pour projet de redevenir l'interlocuteur incontournable de la formation au sein de l'entreprise. Un dispositif destiné à former les formateurs est présenté au comité de direction : « *les passeurs* » dont voici les principes.

A. Pourquoi ce projet ?

Pour les porteurs du projet le monde évolue et la formation continue des formateurs à la pédagogie est un besoin incontournable. Pour ce qui est existant, certaines routines ne sont plus adaptées et des dérives, des manques sont identifiées dans les pratiques d'animation. « *Sans formation, les formateurs s'enferment dans des routines qui, dans certains cas, ne sont plus adaptées. L'oubli est également à la source de certaines dérives quand on n'a pas l'occasion de revenir sur des préalables. On oublie l'intérêt d'un bon démarrage de session, on oublie de structurer chacune des séquences, on oublie de mettre en lien et de donner du sens, on oublie de vérifier la progression* » Par ailleurs certaines nouvelles pratiques semblent intéressantes et il s'agit de les intégrer, de se remettre au goût du jour et d'acquérir le réflexe d'une veille régulière. « *L'absence de remise en cause de ses pratiques et de changement rend également plus difficile la transformation. Il faut être accompagné pour intégrer l'outil digital dans ses pratiques par exemple. Parce qu'on a peut-être perdu les*

savoirs qui permettent de faire des choix pertinents mais également parce qu'intégrer un nouvel outil demande du temps, des efforts au moins au début. La veille est incontournable dans un monde qui change : les outils qui sortent, les résultats des dernières recherches, les pratiques d'autres entreprises dont on pourrait s'inspirer, les partages entre pairs... » Ces habilités font partie du socle commun des capacités des formateurs dont c'est la vocation que de les partager. L'effort d'apprendre finit toujours par apporter le plaisir : le plaisir de présenter un outil nouveau, ou de proposer une animation qui surprend, c'est cela aussi le métier de formateur »

B. Pour qui ?

Le projet pour parvenir à ses fins propose qu'un nombre restreint de six formateurs soient recrutés parmi la centaine qui compose le centre de formation. Ils seront chargés de « passer » de nouvelles pratiques, des procédures, des concepts, des rappels auprès de leurs pairs. Ils « accepteront de remettre en cause certaines de leurs pratiques et/ou croyances pour contribuer au développement de chacun de leurs équipiers ». Ils doivent identifier et faire remonter les difficultés d'ordre pédagogiques et les interrogations rencontrées dans leurs environnement respectifs. Il s'agit de les « développer vers plus d'autonomie. » et pour se faire dans un premier temps ils évolueront sous le regard formateur et le pilotage des porteurs du projet afin de concevoir collectivement leurs propres formations avant de les animer individuellement auprès de leurs pairs. « Former ses pairs ne va pas de soi. » Pour les mobiliser on va faire appel à leur motivation. Volontaires, ils doivent être « motivés par leur métier, désireux de partager et intéressés par la pédagogie ».

C. Comment faire ?

Il est prévu d'animer l'équipe des « passeurs » de différentes façons :

- ▶ « En collectif en distanciel et en présentiel
- ▶ En individuel en distanciel et si nécessaire en présentiel
- ▶ Il s'agit de sécuriser les passeurs dans leurs missions de développement des compétences de leurs pairs : accompagnements, co-animations, animations « clés en main », etc.
- ▶ Par la mise en place d'une veille pédagogique.

Le projet a pour objectif de proposer des apprentissages en continu aux formateurs.

« Dans un premier temps en leur proposant un temps d'animation dans leur environnement respectif. Puis par des temps de partage de pratiques entre passeurs. »

Les modalités d'animations :

- ▶ Animations de séquences collectives
- ▶ Présentation et accompagnement prise en main d'outils

Fréquence : une animation par mois à raison d'une demi-journée.

Les pratiques à prioriser dans un premier temps:

- ▶ « Transposer des techniques sur du digital
- ▶ Gérer les situations difficiles
- ▶ Enrichir son panel de techniques
- ▶ Susciter la dynamique de groupe »

V. Des révolutions annoncées

Au-delà du contexte de mutation de l'entreprise le projet est sous l'influence des réformes successives de la formation. Quand il est présenté au comité de direction il assoie sa légitimité au cœur de ces réformes et oppose qu'aujourd'hui le cadre légal invite à un rapprochement de la formation d'avec la situation de travail (AFEST) ainsi que le centrage sur l'individu grâce au compte personnel de formation (CPF) qui permet une offre de formation à condition d'un parcours certifiant. Ces trois planètes que représentent les objectifs du centre de formation, l'accord intersyndical au sein de la l'entreprise et la réforme de 2018 sont alors en alignement favorable avec le projet. La souplesse réclamée du dispositif est envisageable grâce à l'évolution du cadre légal qui permet de « rapprocher les objectifs pédagogiques des objectifs opérationnels ». De plus l'évolution du numérique est envisagée par les porteurs du projet comme « une révolution aussi importante que l'avènement de l'électricité » et « dont les impacts économiques, sociaux et sociétaux, encore inconnus » sont identifiés comme potentiellement bouleversants. La formation n'est pas exclue de ce niveau d'intégration des technologies, l'une des influences les plus observable à court terme de cette intégration étant la modification ou redéfinition des tâches du formateur. Il « n'est plus, depuis quelques années déjà, le détenteur du savoir. Il doit changer sa posture pour se centrer sur l'apprenant et accepter que celui-ci en sache parfois plus que lui ». Comme une

quatrième influence à inscrire dans une temporalité dans laquelle nous avons déjà le projet d'entreprise, la mutation du service public et la réforme de la formation, nous avons une révolution des pratiques due à l'intégration des technologies.

VI. Premières questions et objet d'étude envisagé

A notre questionnement initial concernant la place de l'apprenant dans les parcours s'ajoute celui de la place du formateur. Le formateur considéré comme une ressource figée et responsable d'une transmission de savoir et de savoir-faire accumulés lors d'une expérience du terrain adossée à des apports théoriques ne semble plus suffire pour maintenir à elle seule la qualité attendue de la formation dans l'entreprise pour plusieurs raisons. Tout d'abord le contexte est présenté comme celui d'une mutation permanente qui semble modifier inlassablement les contours de l'activité au travail. A la réforme de la formation qui encourage un rapprochement entre le travail et la formation s'ajoute une révolution numérique que le formateur doit interroger pour accompagner autrement les nouvelles pratiques d'apprentissages de ses apprenants. Enfin le périmètre des projets de formation en entreprise se modifie. S'ils étaient envisagés dans un temps délimité par un plan de formation annuel et dans un espace de formation éloigné du lieu de production avec toutes les difficultés de transfert en situation de travail qu'on leur connaît, ils empiètent maintenant sur l'espace de travail. Cela offre une nouvelle envergure à l'hybridation des dispositifs de formation que j'appellerai dispositif de professionnalisation.

Des questions se posent : En quoi ces dispositifs de professionnalisation répondent-ils à cette transformation permanente des activités ? En quoi sont-ils hybrides ? En quoi le dispositif va-t-il répondre aux attentes motivées des formateurs tout en s'inscrivant dans cette « *évolution du modèle social de l'entreprise* » ? C'est grâce au dispositif de professionnalisation qu'offre les passeurs vu comme un objet d'étude que j'envisage d'éclairer ces questions.

Après ce volet de contextualisation, nous allons constituer dans une seconde partie le cadre théorique de notre recherche. Trois concepts y seront abordés. Tout d'abord celui de la professionnalisation et de ses multiples dimensions afin de nous donner un cadre d'observation pour cette modification proposée de l'activité des formateurs. Que recouvre la notion de professionnalisation ? En quoi cela permet-il une régulation, une évaluation de l'activité ? Quelle est la place de l'adaptabilité dans ce concept ? En quoi la

professionnalisation s'inscrit-elle dans des temporalités multiples ? Ensuite nous chercherons ce que décrit la dimension multi canal ou multi modale des parcours de professionnalisation. Que signifie modalité ? Nous introduirons l'idée d'apprenance, qu'est-ce que l'apprenance nous apporte dans ces parcours ? En quoi cette attitude a t elle des liens avec l'idée de mutation permanente ? Nous montrerons à cette occasion en quoi ces projets de professionnalisation favorisent l'émergence de négociations identitaires.

Puis dans une troisième partie nous aborderons la question de l'autonomie et la place du sujet dans ces dispositifs, puisque c'est la question qui nous anime.

Partie 2 - Cadre Théorique

I. La professionnalisation

Pour la sociologie des professions quatre points de vue peuvent successivement être envisagés pour présenter son activité professionnelle. Tout d'abord une profession est dans un premier sens une « *déclaration qui s'énonce publiquement* », c'est une vocation professionnelle affirmée. C'est dans un second sens « *l'emploi que l'on occupe et qui est source de revenus, l'emploi au sens de classification professionnelle* ». Dans un troisième sens c'est « *l'ensemble des personnes exerçant un même métier* », métier que porte le groupe professionnel et enfin c'est aussi une fonction vue comme « *une compétence reconnue au sein d'un organisme.* » (Dubar et al., 2015). Dès lors se pose une question : lequel de ces point de vue fabrique-t-on lors de la professionnalisation ?

A. L'espace social, l'espace du travail et celui de la formation

Si la professionnalisation selon Hugues est « *ce qui advient aux métiers* », elle peut être envisagée dans trois dimensions différentes. C'est tout d'abord la dimension de la constitution d'une profession avec pour enjeu « *la consolidation des dynamiques professionnelles de groupes professionnels* ». (Wittorski, 2012). Il s'agit de rendre plus lisible une activité et d'obtenir des statuts ou une reconnaissance. C'est aussi la fabrication d'un professionnel qui serait un « *bon représentant* » du groupe professionnel, qui a les compétences, qui possède la professionnalité c'est-à-dire les capacités utilisées dans l'exercice professionnel. Ibid C'est aussi former des professionnels à des compétences spécifiques ou à des compétences transversales ou transférable. Le professionnel est ici capable d'une expertise autant que d'une certaine polyvalence. Enfin dans une troisième dimension la professionnalisation peut être vu comme une certaine « *efficacité au travail* », il s'agit là que le professionnel soit plus efficace par rapport à des attendus qui ne sont pas toujours en lien avec des compétences attendues dans un groupe professionnel. Ibid Ces groupes professionnel sont des formes historiques d'organisation sociale qui constituent des « *coalitions d'acteurs mais aussi des formes d'accomplissement de soi* ». (Dubar et al., 2015) D'une part parce que « *si les travailleurs luttent pour la reconnaissance de la qualité*

du travail de production, ils luttent aussi pour leur implication et leur contribution à la production et au remaniement des règles de travail et des règles de métier. » C'est donc non seulement la reconnaissance de la « *contribution qu'ils apportent à la production* » mais aussi la « *coopération* » qu'ils recherchent (Dejours, 2007). Il s'agit là d'enjeux de reconnaissance autant que d'une lutte pour l'émancipation comme le soutient Axel Honneth pour qui cette reconnaissance est mobilisatrice. Comme le souligne Catherine Halpern « *la lutte pour la reconnaissance produit une tension qui pousse la société à approfondir toujours plus ses principes de justice.* » (Halpern, 2013) L'intention de professionnaliser, notion « *ambivalente et polysémique* » (Demazière et al., 2012) s'inscrirait donc dans un jeu de régulations sociales identifiables à l'échelle individuelle comme à l'échelle collective. Dans l'apparition d'une volonté de professionnalisation il y a une intention « *plus ou moins collective, plus ou moins négociée [...] et les conditions et les enjeux qui l'entourent sont observables dans trois espaces : l'espace social, l'espace du travail et celui de la formation.* » (Wittorski, 2008)

B. Une désignation qualitative et une dimension d'évaluation

Dans cette lutte que la professionnalisation suggère, une tension se fait sentir entre les potentialités du sujet et les enjeux opérationnels de la professionnalité qui elle-même renvoie à la personne en cours de construction. Comme le propose Anne Jorro, dans l'agir professionnel « *il ne saurait exister un pur instrumentalisme, une pure intentionnalité du sujet professionnel.* » (Jorro, 1998). « *La professionnalisation, loin d'être un parcours linéaire, se gagne dans le conflictuel, dans la tension entre son individualité et les référentiels en jeu.* » Ibid En effet on remarque qu'« *un individu ne se déclare pas lui-même compétent et ne parle pas spontanément de ce qu'il fait en termes de compétences, sauf s'il est invité à le faire.* » (Jorro & Wittorski, 2013) La compétence désigne ici « *ce processus d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité et qui porte en lui une dimension d'évaluation qui valorise et légitime l'acteur* » Ibid. « *Savoir se reconnaître dans ce que l'on fait c'est aussi construire une relation critique ouverte à la valorisation de l'activité et prospective du point de vue de son développement.* » (Jorro, 2009). Ainsi, par professionnalité, il faudrait entendre « *le rapprochement de l'acteur si ce n'est l'adhésion ou l'adéquation optimale de ce dernier à un référentiel métier ou, mieux*

encore, à un référentiel de compétences affiché dans sa version définitive. La professionnalité se confondrait avec la conformisation à un profil sans tenir compte des interactions contextuelles, des jeux propres de l'agir en situation... A bien y regarder cette concorde reste de surface. » (Jorro, 1998) Il s'agirait de parler de ce qu'on fait pour que « *ce mécanisme d'évaluation qui porte une reconnaissance professionnelle les conforte et consolide leur place dans l'espace social.* » (Jorro, 2009) On se sent « *considéré* ». Ibid La professionnalisation mobilise là une dimension d'évaluation de l'activité. Il ne s'agit pas ici « *d'élaborer et proposer une appréciation ou de la conformité à des modèles donnés* » (Ardoïno & Berger, 1989) mais bien d'y ajouter dans un dialogue une dimension réflexive. Pour Ardoïno et Berger ce processus d'évaluation porte donc en lui-même les références auxquelles l'acteur aspire dans une dimension singulière puis collective. Ces valeurs et ces références comme autant de grilles de compétences sont rendues signifiantes « *par croisement d'ordres et de dimensions.* » Pour Ardoïno et Berger « *saisir une signification, c'est construire un réseau de relations entre des ordres hétérogènes.* » (Ardoïno & Berger, 1989)

C. Une inscription dans plusieurs temporalités

Cependant, pour Demazière si « *la maîtrise d'un métier et l'occupation d'une position centrale dans un processus de production sont des ressources importantes pour la maîtrise du processus de professionnalisation et l'affirmation d'un professionnalisme revendiqué par ces travailleurs* », si « *nouer des interactions entre pairs, se transmettre les ficelles et savoir-faire tacites, partager une même définition symbolique de ce que l'on fait, sont autant d'ingrédients qui soudent des communautés de pairs et qui consolident des identités de métier* » (Demazière et al., 2012), s'il s'agit dans une démarche de professionnalisation de « *valoriser l'activité, de maîtriser les critères de gestion du travail, de faire reconnaître des savoirs, d'accroître une légitimité, de régler des carrières* », c'est aussi d'une autre main une injonction portée par les organisations afin de « *mobiliser les travailleurs, d'améliorer leurs performances, d'intensifier le sens des responsabilités, d'encourager la compétition, de déplacer les cadres des activités.* » Ibid. On assiste alors à une « *inversion des processus de fabrication des professionnels* » (Demazière, 2008) Wittorski note le paradoxe suivant « *les titulaires d'un même groupe professionnel ne réalisent plus tout à fait la même activité selon*

le contexte de travail dans lequel ils sont ». Pour lui ce paradoxe trouve son explication dans le fait que « *les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence.* » La professionnalisation s'articule donc au niveau de l'individu-acteur mais tout autant au niveau des dispositifs comme les « *facettes complémentaires d'une même réalité* ». (Demazière et al., 2012) Pour Pascal Roquet c'est dans une articulation entre trois dimensions Macro Meso et Micro que les processus de professionnalisation naissent et grandissent. Il s'agit là d'un « *cadre d'analyse pour mieux en saisir l'hétérogénéité* » (Demazière et al., 2012). Les temporalités se rattachent à des formes d'expériences humaines singulières et nous permettent de « *voir vivre* » dans une interaction entre elles trois. Le macro est la construction historique et sociale de l'activité dans la durée, il s'agit de saisir la genèse des dynamiques de la professionnalisation. Dans notre contexte cette temporalité concernera l'inscription dans une histoire de l'entreprise de service public mais aussi dans l'évolution du cadre légal de la formation dans lesquelles elle s'inscrit ainsi que du devenir des pratiques qu'influence l'intégration des technologies. Le méso concerne les dispositifs institutionnels de formation et de travail dont nous garderons dans notre recherche une forme « *diluée* » que sont les dispositifs d'activités. Enfin le micro sera le vécu du sujet, qui mobilise l'expérience sur des niveaux temporels différenciés. (Roquet, 2014).

D. En conclusion

Que recouvre la professionnalisation ? En quoi cela permet-il une régulation, une évaluation de l'activité ? Quelle est la place de l'adaptabilité dans ce concept ? En quoi cette notion de professionnalisation s'inscrit-elle dans des temporalités multiples. Nous nous posons la question de savoir lequel de ces points de vue - une vocation, un métier, un emploi, une fonction - d'une activité professionnelle se fabrique lors de la professionnalisation. On a vu ici que ces quatre aspects ne sont pas détenus par une seule et unique singularité, l'acteur en question mais qu'elles appartiennent à la personne inscrite dans des groupes professionnels qui eux même évoluent dans des contextes. Nous avons vu que la professionnalisation pouvait prendre plusieurs sens, celui de la reconnaissance d'une activité, celui de la fabrication d'un professionnel et celui d'une efficacité au travail et qu'elle s'inscrivait dans trois espaces, l'espace social, celui du travail et celui de la formation. La professionnalité

quand on questionne un acteur serait un moyen de reconnaissance qui consoliderait sa place dans l'espace social. C'est ce questionnement et cette reconnaissance qui permettraient une évaluation de l'activité. Nous avons vu que c'est également un enjeu d'autonomie et de régulation sociale qui s'exercent à des niveaux individuel et collectif. En effet la professionnalisation s'observe dans des temporalités qui dépassent la personne et qui voient les groupes professionnels se faire et se défaire, composés de personnes qui construisent leur trajectoire tout au long de la vie. Une profession serait donc un « *conglomérat de segments en compétition en raison de conflits d'intérêts.* » (Wittorski, 2008) C'est dans ces tensions sociales que s'inscrit l'idée d'adaptabilité qui selon les contextes peut-être un moteur de l'évolution d'une profession, l'affirmation d'un professionnalisme, ou prendre le visage plus sévère d'une injonction de la part des organisations.

II. L'hybridation généralisée

Ce sont les projets de former des personnes dans une forme « multi canal » au sein des organisations qui nous interrogent. Qu'est-ce qu'une modalité ? L'architecture d'un dispositif de professionnalisation se définit-il par l'assemblage des modalités qu'il met en œuvre ou s'agit-il d'un autre type d'hybridation ? Cette hybridation est-elle héritée de l'attitude d'apprenance ou s'inscrit-elle dans l'adaptabilité imposée par la société qualifiante ?

A. Modalités d'apprentissage, de déroulement, pédagogique, hybride.

Le mot modalité recouvre selon différents acteurs plusieurs notions. Pour le Larousse c'est la « *forme particulière d'une pensée, d'une organisation, etc., une manière dont se fait une action* ». Pour le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD) un parcours multimodal de formation serait un parcours « *composé de modules pouvant intégrer toutes les modalités pédagogiques, individuelles ou collectives, synchrones ou asynchrones, assistées par le numérique ou pas, à distance ou en présentiel ou même en situation de travail.* » (De la Morandière & Dougados, 2019) L'inscription progressive de modalités dans l'histoire de la formation ouverte à distance, elle-même portée par le progrès des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a mené à un référentiel dont les deux dimensions, liées au point de contact entre l'apprenant et la ressource pédagogique, sont celles de la synchronisation ou non de la rencontre dans le temps

et le lieu de formation. (Batime & Weber, 2007) On dira des modalités qu'elles sont synchrones ou asynchrones, en présentiel ou en distanciel. La FFFOD utilise le terme parcours multimodal et fait référence pour définir cette notion de parcours au code du travail dans lequel l'action de formation « *peut être organisée selon différentes modalités de formation permettant d'acquérir des compétences* ». Ces modalités de formation « *composent le parcours pédagogique, les moyens humains et techniques ainsi que les ressources pédagogiques.* » (Article R6313-1, 2018) On peut donc envisager une variété de modalités afin de concevoir un parcours de formation professionnelle. Le code précise que l'action de formation « *peut être réalisée en tout ou partie à distance. Elle peut être réalisée en situation de travail.* » (Article L6313-2, 2018) Cette dernière notion n'a été introduite dans la définition légale d'une action de formation qu'après la réforme de 2018. Le décret D6353-1 utilise lui le terme de « *modalités de déroulement.* » (Article D6353-1, 2018) La FFFOD propose plus loin une définition plus précise : « *Une formation multimodale associe plusieurs modalités d'apprentissage. En s'appuyant notamment sur des outils et ressources numériques, elle combine séquences d'apprentissage présentiel et à distance, transmissif et collaboratif, dirigé et auto-dirigé, formel et informel, synchrone et/ou asynchrone. Synonymes : formation mixte, formation hybride, Blended Learning* » (De la Morandière & Dougados, 2019). Il s'agit donc là encore de savoir comment articuler une action de formation dans une approche technique de l'ingénierie pédagogique. Pour la norme AFNOR une formation multimodale est « *un dispositif qui combine des séquences d'apprentissage présentiel et/ou à distance, transmissif et collaboratif, dirigé et auto-dirigé, formel et informel.* » (AFNOR, 2015) En 2014 pour l'enseignement supérieur le terme de dispositif hybride de formation désigne « *des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance.* » (De Lièvre et al., 2014) Pour le collectif de Chasseneuil ces approches proposent de prendre en compte « *la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective* » et de satisfaire les besoins de la personne. Ce collectif a rassemblé pendant quatre mois, de décembre 1999 à mars 2000 sous forme d'une conférence de consensus coordonnée par Philippe Carré et Carine Degallaix quinze spécialistes français de la formation ouverte et à distance (FOAD) pour confronter travaux et réflexions. Nous avons là un autre aspect qui prend en compte la singularité des personnes et donc l'individualisation des parcours. Si ce

second aspect oblige souplesse et ouverture des dispositifs basés sur « *des situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources* » (De Lièvre et al., 2014) il n'y est toujours pas question de son inscription dans un écosystème plus large qui est celui que considère la professionnalisation, au sens où nous l'avons défini en première partie. Seul l'espace de formation y est modélisé, d'où émergent de potentiels liens vers l'espace de travail. Production et formation y sont opposés comme deux activités distinctes reliées par de frêles passerelles comme une subsistance du bureau des méthodes cher au Taylorisme et à l'organisation scientifique du travail. Le lien entre d'une part les situations d'apprentissage - quelle que soit la modalité qui la porte - et d'autre part l'inscription de ces situations d'apprentissage dans d'autres espaces de l'entreprise semblent manquer. Seul subsiste le périmètre encadré par le financement de la formation professionnelle. Carré prône depuis de nombreuses années l'attitude d'apprenance, voyons de plus près que l'apprenance nous propose.

B. Attitude apprenante ou organisation qualifiante ?

1 Un pied dans l'apprenance

Selon Bourgeois nous sommes aujourd'hui passé d'une société de tradition à une société de la connaissance. Un modèle centré sur l'acte d'apprendre remplace un impératif de transmission tant dans le milieu scolaire que dans la formation des adultes. C'est l'acteur des apprentissages qui en devient le centre. Pour lui dans le cadre de la formation pour adulte on peut constater aujourd'hui que ce modèle transmissif, s'il se maintient dans les structures d'enseignement formels, disparaît dans la majorité des cas. (Bourgeois, 2018) Pour Bourgeois une autre tendance mobilise le concept d'autoformation théorisé notamment par Philippe Carré à la fin des années 1990. Un parcours pourrait alors être constitué de processus grâce auxquels la personne pilote son propre apprentissage, éventuellement avec d'autres « *mais au titre de ressources dont le sujet individuel aux commandes se sert selon ses propres besoins, intérêts et objectifs.* » (Bourgeois, 2018) Pour Carré il s'agirait « *d'inventer ou consolider un univers tout à fait polyvalent où les gens puissent apprendre le plus facilement possible dans le plus de circonstances possibles sur les modes les plus différents possibles* ». (Carré, 2005). L'apprenance est donc « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action*

d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, auto-dirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2020) A cet éclatement en de multiples proposition d'apprendre qui composent une offre dont la personne est pilote s'ajoute « une centration sur le travail ou l'exigence de professionnalisation rejoint la priorité à l'employabilité. » Ibid.

Si dans le cadre légal de la formation professionnelle la notion d'hybridation en se concentrant sur des modalités pédagogiques échappe à l'espace social et à l'espace de travail, bien qu'elle tente de s'approcher de ce dernier grâce à l'AFEST ou la formation-action, l'apprenance de son côté tente d'échapper à la prescription et s'évertue à bâtir un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre tout en y étant empêchée par l'injonction d'employabilité. Le défi serait de « *mettre l'apprenance au service de la performance économique, sociale, humaine de organisations, sans céder ni au fatalisme du laisser-faire, ni aux sirènes de l'injonction* » *ibid.* Comment accompagner dès lors des personnes dans une démarche de professionnalisation compatible avec les stratégies d'entreprises ?

2 Les environnements capacitants

Carré nous propose de « *penser à l'envers* » en concevant un « *acte d'apprendre* » avant de penser action de formation (Carré, 2014) Pour Fernagu, les compétences ne peuvent se construire en dehors de l'action en situation. Elles sont le résultat d'une rencontre entre un environnement dans lequel s'insère une personne « *en termes de savoirs, de motivations et de possibilités d'action* » Elle estime que « *l'enjeu est moins d'identifier la nature des savoirs acquis en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés, mobilisés et mis à l'épreuve, [et alors] il devient intéressant de penser en termes d'environnements capacitants et d'organisations capables de les promouvoir* ». (Fernagu Oudet, 2012). Ce concept repose sur l'approche d'Amartya Sen et la notion de capabilités qui définit un « *champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter.* » Il est question pour cela de « *s'appuyer sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions et se traduire en opportunités afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies.* » *Ibid.* Elles s'inscrivent dans un environnement capacitant c'est-à-

dire un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc... qui lui permettent de s'actualiser, de se transformer et de devenir capable. Cet environnement doit être « *favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre.* » Cette apprenance reste opérante à la seule condition d'envisager des facteurs de conversion. Pour Amartya Sen les facteurs de conversion correspondent à « *l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes* » et au-delà de les traduire en libertés réelles, liberté d'action, capacités à faire. Ibid Ces capacités à faire dans notre contexte de formation professionnelle sont, en deçà des projets des acteurs, des besoins opérationnels qu'une entreprise ou d'un groupe professionnel invente, crée, finance et pilote. L'entreprise doit rendre des comptes de cette démarche. Ils sont partie inséparable d'une entreprise ou d'un groupe, contexte dans laquelle ils naissent et évoluent.

3 L'organisation qualifiante

Le terme d'organisation qualifiante a été introduit en 1987 par un dirigeant d'entreprise, Riboud alors PDG de BSN. Selon Zarifian cité par Wittorski une organisation qualifiante est « *une organisation où se fait jour une approche événementielle de l'activité industrielle, dans un espace économique marqué par l'incertitude* » [...] « *l'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle* ». c'est-à-dire que « *des personnes se mettent d'accord à la fois sur des objectifs communs [...] et sur les interactions entre leurs activités que nécessite la réalisation pratique des objectifs* », « *l'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail* ». « *L'organisation ne devient qualifiante qu'à partir du moment où des choix sont à faire, des propositions sont à élaborer et un parti est à prendre pour guider l'activité professionnelle* ». Ce n'est plus tant une organisation qui organise et pilote l'activité dans un océan économique instable que l'élaboration perpétuelle des objectifs de l'activité qui permet à l'organisation de résister aux tempêtes. Pour Wittorski, les formes concrètes de l'organisation qualifiante relèvent « *du travail collectif, de la formation-action, du travail par projet, des groupes participatifs dans la mesure où ils développent une activité d'auto-analyse du travail* ». Il s'agit là d'espaces favorisant les apprentissages et la professionnalisation des personnes. (Wittorski, 2008)

Si le dispositif de professionnalisation s'inscrit dans cette démarche d'organisation » *où se fait jour une approche événementielle de l'activité*, » il ne se conçoit pas par l'assemblage des modalités qu'il met en œuvre. Son hybridation tient au croisement qu'elle investit entre les trois espaces de travail de formation et sociaux. Il se définit par sa capacité à permettre d'identifier les objectifs de l'activité de travail, à interroger les interactions que cette activité oblige afin d'inventer les conditions de son élaboration perpétuelle. Centrés sur l'acte d'apprendre, plaçant *au cœur du processus une personne dans le rôle de pilote principal de son propre apprentissage*, ce sont des dispositifs dynamiques qui proposent au participant *d'interroger la prise en compte de ses activités contextuelles et singulières, activités qui résultent d'une rencontre entre l'individu et l'environnement* dans lequel elles s'insèrent. Comme dans l'apprentissage ces dispositifs sont pérennes dans le sens où cette capacité au renouvellement continu et à la réorganisation devient le moteur de l'activité, ce qui oblige la personne à *« faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes »*. Comme dans un dispositif de formation ils ont un périmètre d'action et leur objectif est une capacité à faire. Comment évaluer cette capacité à faire vu comme une finalité des dispositifs et une liberté d'action que nous avons identifiée grâce à Amartya Sen ?

C. La négociation identitaire

1 Des trajectoires individuelles

Pour Wittorski une approche interactionniste défend quatre idées :

« - Les membres d'une même activité de travail ont tendance à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, et à se protéger de la concurrence.

- La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite.

- Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance. La dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement.

- Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur. »

Cette thèse propose donc une conception de la professionnalisation au sens de la « *constitution des professions, qui associe étroitement une analyse des trajectoires individuelles et des trajectoires collectives de négociation sociale au sein d'un groupe professionnel et dans l'espace des professions.* » (Wittorski, 2008) Dans une approche interactionniste, la personne et son parcours sont au cœur d'un processus permanent de négociation identitaire, appelé à évoluer au fil du temps dans le parcours de vie d'une personne, au cours de transactions identitaires. Quand la capacité d'action est en jeu, la liberté d'action est à ce prix. A l'espace de formation et l'espace de travail on voit de nouveau apparaître l'importance de l'espace social, au travers de cette reconnaissance. Pour Wittorski la professionnalisation « *met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-environnement.* » Elle est à la fois « *une intention (du côté de l'organisation) de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés.* » (Wittorski, 2008) Elle relève également « *d'une rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire d'un groupe social. [...] Cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective. Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits.* » Ibid On voit ici que le témoin de cette dynamique est dans la transaction identitaire et la reconnaissance hérités des travaux de Dubar. Qu'en est-il des jeux de pouvoir que les personnes exercent en ce lieu social qu'est l'entreprise vue « *du dehors* » ? (Perrenoud & Sainsaulieu, 2018) Nous avons choisi sur notre terrain sujet à la mutation d'un service public vers une entreprise privée de mobiliser comme cadre théorique l'identité au travail selon Sainsaulieu.

2 L'identité au travail

L'entreprise constitue un lieu de socialisation important pour les personnes qui y travaillent C'est un lieu d'apprentissage de normes de relations tant il y est possible d'y acquérir du

pouvoir. (Sainsaulieu, 2019) (Osty et al., 2007). « *Les relations sont ainsi la matière même de l'apprentissage, car on peut y déployer plus ou moins d'aptitudes stratégiques en fonction des moyens de pouvoir dont on dispose dans la situation. L'apprentissage de normes relationnelles portera donc sur la capacité stratégique de l'acteur en situation. Et c'est autour de cette élaboration d'un jeu individuel face aux jeux des autres que l'on pourrait analyser les processus d'essai et d'erreur, de récompense et de transfert qui caractérisent l'acquisition d'une habitude ou d'une connaissance.* » (Sainsaulieu, 2019) L'identité au travail est ici la façon dont les différents groupes au travail « *s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes* » elle est fondée sur des « *représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise* » (Osty et al., 2007) Pour Sainsaulieu on distingue six types d'identité au travail (Fig 2).

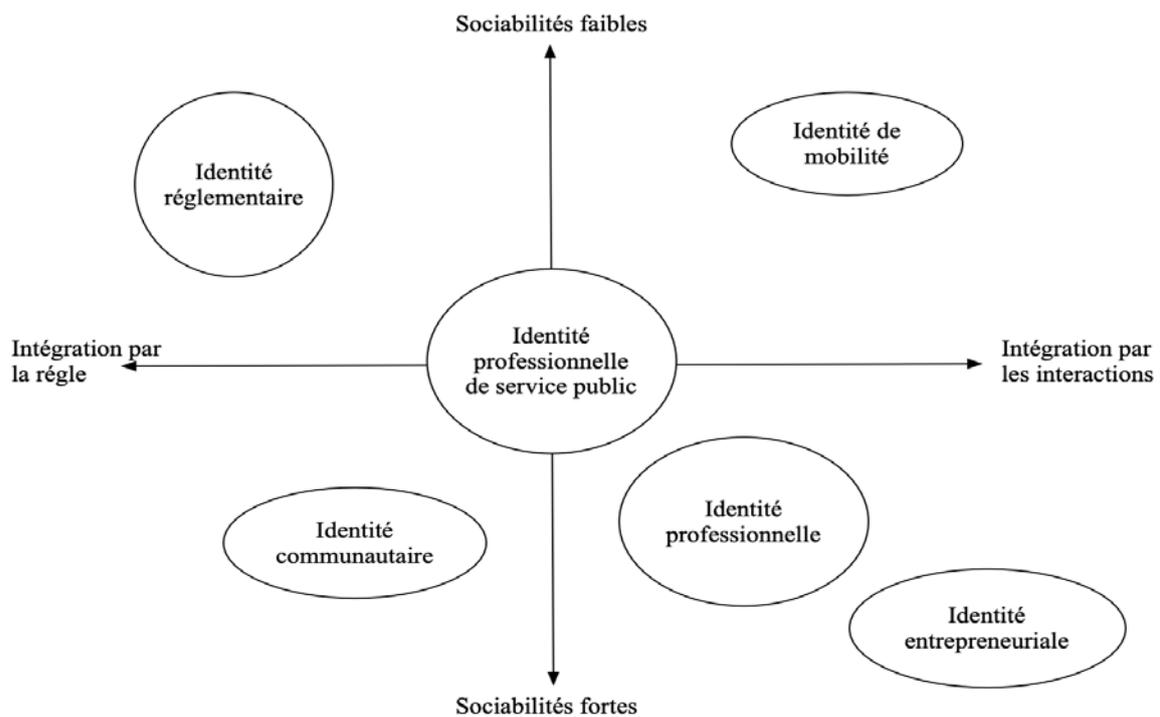


Figure 1: Six types d'identité au Travail - Osty et al 2007

Deux dimensions principales discriminent les variables d'analyse des modèles d'identité : l'intégration par les interactions au travail d'une part et les sociabilités au travail d'autre part. Dans l'intégration par les interactions au travail, l'importance accordée au débat, à l'échange et à la forte implication au travail en sont les indicateurs les plus visibles à l'inverse de l'intégration par la règle qui valorise un statut mais laisse peu de place à l'implication. (Osty

et al., 2007) Quand aux sociabilités elles oscillent entre un pôle façonné par la solidarité et l'esprit maison et un autre plus individuel. Les acteurs s'y définissent selon lui autour de cinq regards que sont les modes de relation entre les personnes au travail, le rapport à l'autorité, la conception qu'ils ont du travail, la conception qu'ils ont de l'entreprise et leur implication dans le travail. (Fig 3) Pour Osty dans un modèle professionnel de service public, la mission d'utilité sociale est première et fait de l'utilisateur l'espace de construction des métiers. C'est

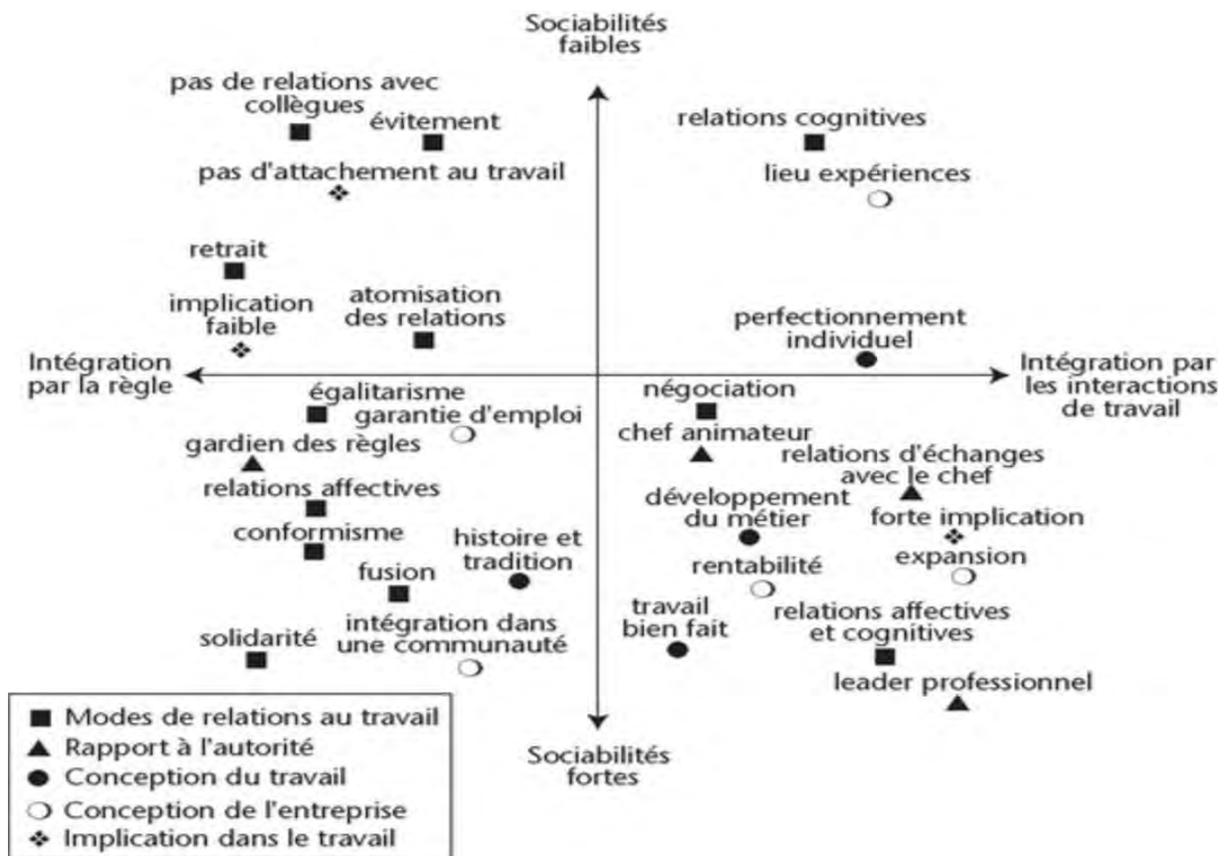


Figure 2: Les variables d'analyse - Osty et Al 2007

l'interaction avec l'utilisateur qui est au cœur de la construction identitaire. Il s'agit de rendre service à l'utilisateur, d'« être utile en conseillant les gens » et de « prendre le temps d'écouter les gens » (Osty et al., 2007) C'est dans l'adéquation aux principes de l'action publique que les professionnels se définissent. Le chef porte la reconnaissance institutionnelle. L'esprit d'équipe est favorisé par le débat, l'entraide et la convivialité. On se donne des « coups de main ». Quand à l'identité professionnelle ou de métier parmi les variables qui lui correspondent il est question de travail bien fait et de l'obtention de qualifications qui

hiérarchisent les activités. Les activités sont jugées nobles en fonction de leur niveau de qualification. Ici « *le chef tire sa légitimité de son expertise et sa capacité à transmettre son savoir.* » (Osty et al., 2007) La hiérarchie est légitimée par son rôle de développeur de compétence. Le chef est « *animateur* ». Il y a négociation, confrontation directe avec l'activité et une réflexion permanente sur les pratiques professionnelles. Le désir d'apprendre en est l'un des moteurs et la socialisation passe en grande partie par l'apprentissage et la transmission. Il s'agit de « *développer le métier* ». La reconnaissance s'y construit dans le « *développement des savoir-faire et dans la progression hiérarchique.* » (Osty, 2003) On y constitue des communautés de métiers fondées sur la qualité des relations entre collègues, garant de l'engagement dans une dynamique de développement. Il y a un processus d'accomplissement de soi par l'activité au travail.

D. Une organisation apprenante

Pour Wittorski il est question de « *repérer les transformations que produisent sur les personnes les actions qu'elles mettent en œuvre, singulièrement quand il s'agit d'actions présentant un caractère de nouveauté pour l'individu* » (Demazière et al., 2012) C'est là un « *paradigme constructiviste donnant la préférence à l'idée de co-construction, co-transformation, co-détermination de l'acteur et de la situation* » ibid Pour Astier parler de professionnalisation reviendrait à postuler que l'activité est à la fois « *une façon de faire face aux situations pour y réaliser ses buts* » mais aussi « *une occasion d'apprentissage, de développement, de construction de l'expérience voire d'affinement d'une expertise* » ibid. Comme nous l'avons évoqué en introduction les enjeux liés à la formation professionnelle dans les milieux du travail évoluent vers une articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation, c'est le cas par exemple lors de l'action de formation en situation de travail ou dans la possibilité offerte par la réforme d'accueillir des centres d'apprentissages au sein des entreprises. « *Le travail, la formation, la recherche mais aussi la vie quotidienne constituent autant d'espaces d'activités dans lesquels les sujets sont susceptibles de se développer simultanément et/ou successivement au sein de configurations environnements-sujets-activités chaque fois singulières.* » (Jorro & Wittorski, 2013).

Qu'elle est donc la dimension multi modale des parcours de professionnalisation. Que nous apporte l'apprenance dans ces parcours ? En quoi cette attitude a-t-elle des liens avec l'idée

de mutation permanente ? Et en quoi ces projets de professionnalisation favorisent-ils l'émergence de négociations identitaires.

Un dispositif de professionnalisation serait ici une succession prescrite d'environnements-sujets-activités s'inscrivant dans des espaces sociaux, de travail et de formation, dispositif pensé comme des actes d'apprendre et non plus seulement un dispositif de formation conçu comme une succession d'actions de formation. Si le dispositif de professionnalisation s'inscrit dans une démarche d'organisation *où se fait jour une approche événementielle de l'activité*, il ne se conçoit pas en assemblage de modalités qu'il met en œuvre mais se définit par sa capacité à permettre aux acteurs d'identifier les objectifs de l'activité de travail, à interroger les interactions entre ces activités afin d'inventer les conditions de son élaboration continue. Centrés sur l'acte d'apprendre, plaçant au cœur du processus une personne dans le rôle de pilote principal de son propre apprentissage, ce sont des dispositifs dynamiques qui proposent au participant d'interroger la prise en compte de ses activités contextuelles et singulières, activités qui résultent d'une rencontre entre la personne et l'environnement dans lequel elles s'insèrent. Dans un environnement sujet aux mutations permanentes, il est centré sur l'acte d'apprendre au travers d'espaces d'activités qui sont des lieux d'arbitrages. Ces espaces d'activité sont alors à voir *« comme autant d'espaces et d'occasions de négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Cette négociation identitaire a pour enjeu la reconnaissance au sens de l'attribution de place dans les espaces d'activité. »* (Jorro & Wittorski, 2013)

Si la professionnalisation s'accompagne de processus de négociations identitaires, qu'elle s'inscrit dans un mouvement continu d'adaptabilité, elle semble pouvoir s'affranchir de tout type de dispositif pourvu que les ressources qu'elle nécessite pour développer une capacité d'agir soient disponibles. Le dispositif deviendrait l'organisation elle-même nourrie d'une attitude : une organisation apprenante. Pour autant cet univers polyvalent naît-il spontanément ? Sa mise en place demande-t-elle une certaine prescription ? Quel est la place du sujet dans ce type d'organisation ? En quoi la personne peut-elle devenir autonome et entretenir ce dispositif sans le rendre pérenne ? L'autonomie est un trait caractéristique, non seulement de la personne au sens habituel du terme, mais aussi de l'organisation biologique.

Pour Varela cette autonomie se développe en rapport à l'environnement par des couplages structurels, principes sélectifs activés par le sujet et établis avec l'environnement par échanges d'énergies et d'informations.

III. L'autonomie.

A. L'autonomie et le vivant

1 L'identité et l'autopoïèse

Pour Varela un système autopoïétique est « *organisé comme un réseau de processus de production de composants qui régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau.* » Une machine autopoïétique « *engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation.* » En ce sens un dispositif qui dans un premier temps au moins génèrerait des perturbations afin de solliciter des compensations permettrait cette organisation continue. Ce ne serait non plus tant la motivation qui permettrait aux acteurs de s'approcher du dispositif mais le dispositif lui-même qui obligerait qu'on s'y attarde. C'est une « *caractérisation explicite du mécanisme d'identité d'un système vivant de base* ». (Varela, 1987)

2 Interactions et couplages

« *Pour un système ayant une identité autonome, toute interaction sera perçue par lui comme une perturbation d'origine indéfinie et le système la compensera, soit en changeant sa structure et en poursuivant son histoire, soit en se désintégrant. Autrement dit, la séquence ininterrompue de compensations opérées par le système donne naissance à une histoire des couplages.* » [...] « *Cette histoire des couplages, qui est unique pour chaque individu, est l'expression du côté actif de son identité.* » « *Cette double articulation entre l'identité autopoïétique et l'histoire des couplages caractérise les deux qualités essentielles des*

systèmes vivants. » (Varela, 1987) C'est dans cette double articulation que se définit le dispositif prescrit de professionnalisation, dans un contexte de changement, l'accompagnement par des perturbations volontaires l'obligent à compenser et initie une histoire de couplages, son activité organisatrice. Qu'en est-il de l'individu ?

B. Rapprocher le sujet du dispositif

1 Un sujet qui se construit.

Pour Jérôme Eneau l'émancipation est un « *processus d'autonomisation graduelle de l'apprenant dans les travaux français sur l'autoformation* » comme dans le concept de l'apprenance telle que nous l'avons envisagée précédemment mais aussi comme une « *épistémologie constructiviste, où les visées de transformation sont d'abord individuelles, mais aussi et par voie de conséquence, des visées de transformation sociale.* » (Jorro, 2014) (Bourgeois, 2018). Dans la droite lignée d'Amartya Sen et avant lui de Castoriadis, on identifie là une articulation entre émancipation et démocratie, en particulier à travers la notion de praxis. Cependant « *si on ne désire pas être libre on ne peut pas l'être. Mais il ne suffit pas de le désirer, il faut le faire, c'est-à-dire mettre en avant une volonté, et mettre en œuvre une praxis; une praxis réflexive et délibérée qui permet de réaliser cette liberté en tant que possibilité incarnée pour autant qu'on le désire.* » (Latouche & Castoriadis, 2020) Pour Bourgeois se dégage l'image d'une personne qui, dans la formation et par la formation, s'affranchit progressivement des entraves à son développement personnel, à sa pleine participation à son pouvoir d'agir en société, au niveau économique, social, culturel et politique, pour y trouver plus librement sa propre voie en tant que personne et citoyen. C'est dans un « *aller-retour permanent entre soi et les autres* » (Bourgeois, 2018) que se négocient les règles qui régissent les pratiques. Et « *c'est dans la relation aux autres, en s'intéressant au monde, aux choses et aux gens que progressivement on explore qui on est, on apprend à cerner nos besoins, nos aspirations, nos ressemblances et nos différences, que l'on peut ainsi construire notre propre consistance intérieure, pour se trouver.* » [...] « *En retour, c'est parce que l'on a pu construire cette consistance intérieure que l'on peut s'exposer à l'autre, explorer le monde sans s'y dissoudre ou s'y perdre, et en tirer le meilleur parti.* » Ibid La finalité n'est donc pas en soi l'apprentissage, mais « *ce chemin par lequel l'individu qui apprend devient sujet, c'est-à-dire, désire, pense, parle et agit en « je » dans le monde, en*

relation aux autres. » Ibid Il s'agit de faire de l'apprenant non pas « *un objet que l'on construit, mais un sujet qui se construit* » (Meirieu, 2013)

2 La place du sujet dans les dispositifs

Bourgeois pose la question de la place du sujet dans une relation de transmission. Pour lui oublier qu'un processus de formation est une transformation est une dérive qui amène à donner la primauté aux contenus sur « *l'expérience de l'imprévu.* » qu'est l'apprentissage. Loin de vouloir ignorer les contenus il s'agit de les « *inscrire dans une activité générative qui sollicite les propriétés conjointes du sujet en formation et celles du dispositif qui met au travail son projet de formation*» (Bourgeois, 2018) De fait les concepteurs de projets de formation omettent par contrainte l'expérience du sujet et son propre parcours dans leurs architectures. C'est oublier l'importance du vécu du participant au sein du labyrinthe pour n'en regarder que le tracé harmonieux, vu de dessus. Cette considération du sujet reste de l'apanage de l'espace de travail et d'un espace social dont les participants seraient extraits le temps du déroulement de la formation. Ces formes « *génèrent chez les sujets de multiples contre-productivités formatives, structurelles, fonctionnelles et humaines. Elles se traduisent par des tensions, rejets, souffrances et par des montées notoires de « l'insignifiance »* (Castoriadis, 2005). [...] *Un rapprochement du sujet individuel et/ou collectif de ce que l'on nomme les dispositifs de formation (voire de recherche) et surtout des modes d'interventions associés autorisent des gains en qualité formative* » (Clénet, 2006)

Bourgeois propose de « *penser les limites des modes d'interventions et des prescriptions trop durcies en situation professionnelle.* » Il soutient que « *la consistance épistémologique de ce que l'on nomme la formation s'enracine dans les singularités du sujet apprenant, on pourrait en dire autant de la professionnalisation entendue comme processus de développement professionnel du sujet* » « *C'est lui qui apprend, fait, se transforme, se sent à l'aise, ou pas, dans des temporalités variables, dans l'aléa et l'imprévisibilité et dans l'interactivité sujet-acteur-situation.* » (Bourgeois, 2018)

Les dimensions de la professionnalisation sont indissociables entre elles, elle s'inscrivent dans des temporalités qui la dépasse et s'expriment en particulier dans la reconnaissance qui consolide la place des groupes professionnels et des personnes dans l'espace social. Si nous

glissons jour après jour vers une société liquide, l'éducation et l'apprentissage seraient dans cette compétition « *une manière de garantir une poursuite de buts à haute valeur symbolique* » (Chardel, 2017). La finalité de cette entreprise éducative ne serait pas en soi l'apprentissage mais ce chemin par lequel la personne qui apprend devient sujet et acquiert une capacité d'agir.

Le périmètre des dispositifs de formation en entreprise s'agrandit. S'ils étaient confinés dans un espace éloigné du lieu de production, nous posons que maintenant qu'ils empiètent sur l'espace de travail ils nourrissent plus amplement les démarches de professionnalisation en entreprise vue comme un lieu de socialisation. Le dispositif prescrit de professionnalisation, dans ce contexte, l'accompagne sous forme de perturbations volontaires qui l'obligent à compenser et initie une histoire de couplages en vue de rendre pérenne une activité continûment organisatrice. Dans ces interactions sollicitées entre les espaces de travail, de formation et sociaux une démarche dynamique de professionnalisation semble pouvoir se substituer aux dispositifs de formation en entreprise dont on a évoqué les limites en terme de contre-productivités formatives, structurelles, fonctionnelles et humaines quand elles ne se préoccupent pas de la place du sujet et de son expérience singulière.



Objet d'étude et question de recherche

A. Objet d'étude

Cette démarche, celle d'une nouvelle forme d'hybridation sera notre objet d'étude : le dispositif de professionnalisation. Centrés sur l'acte d'apprendre, plaçant *au cœur du processus une personne dans le rôle de pilote principal de son propre apprentissage*, ce sont des dispositifs dynamiques qui proposent au participant *d'interroger la prise en compte de ses activités contextuelles et singulières, activités qui résultent d'une rencontre entre la personne et l'environnement* dans lequel elles s'insèrent. Ce dispositif à la manière d'une machine autopoïétique propose des perturbations afin de susciter des compensations individuelles et collectives.

B. Terrain d'étude

1 Sur l'aspect professionnalisation

L'accent est mis dans le projet des passeurs sur l'importance de l'adaptation à des mutations annoncées de société. Mais s'agit-il d'adapter l'activité ou d'apprendre à s'adapter sans cesse ? Les passeurs redéfinissent les contours de leur activité dans une négociation entre leur point de vue personnel et l'injonction de l'organisation qui les pousse à changer. Ces besoins sont comparés aux objectifs de leur direction et débattus de manière collective par le groupe des passeurs sous le regard formateur de Luc qui y fait des apports sur le fond à la manière d'une délibération collective (Blondiaux & Manin, 2021). Serait-ce alors la voie vers une déprofessionnalisation, la constitution d'une activité propre à l'organisation détachée d'un groupe professionnel ? Nous avons choisi de questionner les passeurs sur leur définition de cette profession de passeur - mais en est-ce une ? - afin de préciser en tout premier lieu ce que cela recouvre pour eux. Non pas en observant leur activité mais en leur demandant s'ils voyaient leur profession comme un métier, une vocation, une fonction ou un emploi. De quoi passeur est-il le nom ? Cette phase nous a semblé préliminaire à toute recherche concernant le dispositif dans lequel ils évoluent. Nous avons vu l'importance de faire parler de son métier et comment cette dynamique amène à une potentielle évaluation qualitative. Cela nous permettra de clarifier deux aspects que sont d'une part valider la manière dont ils envisagent

cette nouvelle manière de faire leur métier et d'autre part rechercher ce mécanisme « *d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité et qui porte en lui une dimension d'évaluation qui valorise et légitime l'acteur* ».

2 Quant à l'hybridation

Il s'agit de concevoir dans une attitude d'apprenance « *un univers polyvalent où les gens puissent apprendre le plus facilement possible dans le plus de circonstances possibles sur les modes les plus différents possibles* » (Carré, 2005) mais de manière prescrite et cela dans un écosystème d'entreprise. Les interactions suscitées par des configurations environnements-sujets-activités au sein de trois espaces sociaux, de travail et de formation et dans les aller-retour entre ces mêmes espaces constituent un type d'hybridation que nous observerons dans ce dispositif de professionnalisation. C'est une hybridation d'actes d'apprendre et d'interactions sociales à l'œuvre quelle qu'en soit la modalité, elle-même affranchie d'une conception fondée sur le temps de la rencontre et le lieu de formation. Les passeurs se voient proposer de remettre inlassablement en jeu les référentiels et leurs pratiques d'après les constats du terrain, non seulement en les ramenant dans l'espace de formation encadré par les porteurs de projet afin de les documenter mais tout autant quand ils interagissent ensuite avec leurs pairs dans la réponse formative qu'ils leur proposent. Il y a de manière intentionnelle de potentielles sources de tensions entre trois pôles : le terrain constitué de leurs pairs, les passeurs en tant que personnes sur un second terrain qu'est leur espace de travail et les passeurs au sein du groupe qu'ils constituent dans leurs temps collectifs de formation. Nous chercheront à montrer que ce sont ces interactions qui sont émancipatrices.

3 Quant à l'émancipation

Nous avons vu que ces espaces d'activité sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. L'hybridation d'un dispositif de professionnalisation parce qu'il est un lieu social d'interactions et de réflexivité en est potentiellement le terreau. Si l'éducation, intrinsèquement liée à la foi en l'expérience de chacun est la sage-femme de la démocratie comme nous le propose Dewey, « *en*

permettant à chacun d'initier un parcours d'individuation, l'éducation comme expérience continue, comme interaction créative entre l'individu et son environnement social conduit réciproquement à enrichir la vie collective du groupe. » (Chanial, 2006) Il va s'agir de montrer, à partir des témoignages qu'ils livrent, comment les passeurs sont des sujets qui se construisent. Leurs témoignages permettront d'observer s'ils redéfinissent leur identité professionnelle à partir d'une identité de départ que nous supposerons celle du service public dont l'entreprise est issue. Nous chercherons à identifier dans leurs propos et interactions ce qui nous permet de montrer qu'une négociation identitaire est en cours.

C. Question de recherche

Après avoir exploré le contexte en début de ce travail nous nous posons les questions suivantes : En quoi ces dispositifs de professionnalisation répondent-ils à cette apparente transformation permanente des professions ? En quoi sont-ils hybrides ? Et finalement comment le dispositif va-t-il répondre aux attentes motivées des passeurs tout en s'inscrivant dans cette évolution du modèle social de l'entreprise ?

Nous avons vu que les conditions et les enjeux qui entourent la professionnalisation sont observables dans trois espaces : l'espace social, d'espace du travail et celui de la formation. (Wittorski, 2008) Nous avançons que les interactions suscitées au sein de ces trois espaces sont la substance même de ce type de dispositif prescrit de professionnalisation composé d'une succession d'environnement-sujets-activités (Jorro & Wittorski, 2013) et remis entre les mains d'acteurs qui sont invités à s'en emparer pour compenser ces perturbations. Nous proposons que ces interactions sont source d'émancipation et nous proposons pour le soutenir d'observer cette « *négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions* » ibid au travers des ajustements de l'identité au travail dont en l'occurrence les « *passeurs* » témoignent.

Pour valider ces propositions après avoir défini avec eux ce qu'est un passeur, nous verrons de quoi l'hybridation est constituée dans le cadre de ce dispositif de professionnalisation. Puis nous observerons en quoi les interactions qui y naissent sont potentiellement émancipatrices grâce à l'approche par les identités au travail de Renaud Sainsaulieu, ou comment une négociation identitaire est en cours sur notre terrain d'observation, jeu de régulations sociales

comme clef de voute du dispositif. Je propose donc de présenter la question suivante :

Comment un dispositif hybride de professionnalisation accompagne-t-il l'évolution de l'identité au travail ?

Partie 1 De quoi passeur est-il le nom ?

Partie 2 De quelle hybridation s'agit-il et en quoi est-elle agissante ?

Partie 3 Comment les passeurs négocient-ils leur identité au travail ?

Partie 3 - Méthodologie

« Ce que je fais m'apprend ce que je cherche » Pierre Soulages

I. La piste exploratoire et l'explorateur

A. Une couronne de lumière

Cette partie consacré à la méthodologie est une part de cadre théorique tant elle a été construite au fur et à mesure. Ce qui m'avait semblé au départ qu'une étape destinée à l'exploration et au questionnement a donné le ton à l'ensemble de cette recherche. Les premiers entretiens et la construction imposée d'un contexte de recherche l'ont été à partir d'archives et de documents fournis par un terrain qui m'était inconnu et qui ont amorcé un va-et-vient entre quatre pôles : le projet expliqué par Luc et ses archives, l'épistémologie, les apports méthodologiques, la rencontre technique avec le terrain en ce qu'il me fallait savoir comment m'y prendre. Ce va-et-vient a été solidifié et enrichi par les étayages de l'analyse compréhensive et de l'ethnologie, de la sociologie des organisations. Cette méthodologie s'est construite comme un cristal s'invente autour d'un cheveux plongé dans un bain de sels, imprévisible. Un dispositif de formation en entreprise tel que je l'entrevois alors décrivait les choix réalisés en vue d'atteindre les objectifs assignés à la formation par un cahier des charges, pour un certain public et dans un champ de contraintes donnés. Temporalité, modularité, accompagnement, modalité, évaluation, pilotage en étaient les principaux paramètres. C'est précisément ce sur quoi le dispositif des passeurs n'est pas construit, ce que j'ai constaté dès les premiers échanges. C'était ce quelque chose de nouveau pour moi qui me demandait des précautions d'approche, un exercice d'étonnement. Dès lors pas question de reproduire un cadre quantitatif dans cette recherche qui cherchait justement la qualité de la relation d'apprentissage. Pour observer l'inconnu il me fallait partir comme un ethnologue du terrain. L'approche compréhensive et la théorie « enracinée » se sont imposées dans un premier temps comme des intuitions. J'ai posé que les chercheurs peuvent et doivent développer de la théorie à partir de données de terrain. Le cadre théorique tel que nous venons de le décrire a donc été construit à partir des constats et des interrogations qui sont apparus tout au long de cette recherche. La professionnalisation, l'hybridation puis ensuite la

négociation identitaire se sont enrichis au fur et à mesure des entretiens et des observations. En cela je dirais qu'un méta-dispositif de recherche m'a permis d'à la fois chercher et comprendre comment chercher. Comme le dit Pierre Soulages « ce que je fais m'apprend ce que je cherche ». La piste exploratoire a-t-elle eu la chance de commencer avec la question de la professionnalisation ? Sans traiter la question de la sérendipité et du Kairos, disons qu'il me semble aujourd'hui que c'était le meilleur moment et la meilleure entrée en matière. Dans une première démarche d'entretiens exploratoires il a été question de permettre aux tout premiers passeurs d'explorer leur fonction et moi mon approche. C'est devenu une colonne vertébrale en forme de poupée russe, une couronne de lumière qui m'a tenu de novembre à mai où il a fallut se résigner à clore le processus. Sortir de la transe comme me l'a appris un jour un vodounon ivoirien à la rue blanche.

B. Un parcours initiatique.

Pour Bachelard « la présence de rapports de tension voire de confrontations est essentielle à la construction de la connaissance. » Les connaissances sont construites par le franchissement d'obstacles d'ordre épistémologique. Il s'agirait d'une mise en question de représentations du monde. La pensée scientifique selon Bachelard « place la clarté dans la combinaison épistémologique, non dans la méditation séparée des objets combinés. » « Elle substitue à la clarté en soi une sorte de clarté opératoire. Loin que ce soit l'être qui illustre la relation, c'est la relation qui illumine l'être » Maubant & Roger in (Demazière et al., 2012) C'est ce que j'ai vécu : tout d'abord induire puis valider, d'abductions en abductions. Découvrir, me confronter à un cadre théorique jusqu'à ce que l'objet se fissure, apprendre à recueillir et rendre parlants les documents écrits, entretiens et observations, les « inventer » comme on dit en archéologie à partir du terrain. Ce cheminement s'est effectué en exploration labyrinthique. Tant qu'on ne voit pas le tracé du parcours c'est plutôt déboussolant. C'est une cristallisation provoquée par la maturation et ses dépôts, une sédimentation qui procèdent d'un regard réflexif tout à tour intérieur puis extérieur, une spirale ou plutôt un ruban de Möbius dont il fallait trouver le sens. A la manière même du dispositif de professionnalisation que j'étais en train de découvrir. La poupée Russe vous dira en souriant que je me suis moi aussi professionnalisé. Comme dans la construction de l'œuvre alchimique, portée par 4 pôles (Fig 4), usant mes pistes de réflexion, mes pratiques et mes certitudes dans de fausses routes

et d'indispensables impasses, ce sont ces allers-retours qui ont fini par faire naître des moments de clarté. Ce mémoire n'est donc que leurs pâles reflets. Dans cette recherche nous nous situerons dans un paradigme compréhensif, interprétatif, constructiviste, herméneutique. Cette démarche s'intéressera donc à la compréhension des expériences des personnes situées dans un contexte socio-historique qui est celui du centre de formation de l'entreprise, dans une « logique de la découverte ». Le raisonnement y sera basé sur des « ensembles de significations » relatifs à des dynamiques sociales et culturelles qui se construisent dans l'interaction. Comme le propose l'anthropologue François Laplantine il s'agira le plus souvent possible de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Charmillot & Seferdjeli, 2002)

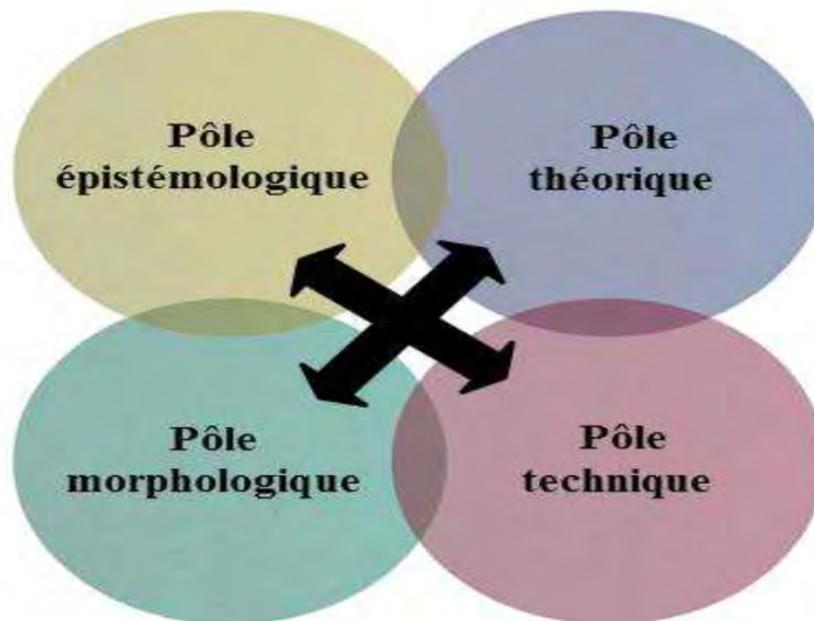


Figure 3: Définir une posture de recherche - Charmillot 2020

C. Agir et interagir

On trouve chez Strauss une présentation très argumentée du contexte de l'action, contexte qu'on peut schématiser comme à deux étages : proche (le contexte immédiat de l'action) et lointain (le contexte structurel ou « variables intervenantes » dans la terminologie de l'auteur, c'est-à-dire « les conditions globales et générales qui pèsent sur l'action et les stratégies d'interaction comme le temps, l'espace, la culture, le statut économique, technologique. »

(Strauss, 1992) Les interactions, accomplies sous contraintes structurales sont la « résultante visible de l'intersection entre des champs hiérarchisée » (Sapiro et al., 2020) Ce sont elles que je vais identifier puis observer et qui sont tout autant le moteur que l'objet que j'observe. Pour autant ma connaissance du terrain est limitée malgré les études dont elle a fait l'objet dans le passé et la pandémie n'aide pas à la souplesse des recherches. Mon échantillon est-il suffisant ? Vais je assez loin dans le matériau nécessaire ? Au-delà des mises en gardes de Bourdieu sur le risque de « réduire le social à l'ordre ponctuel » et craignant de nous berner dans « l'illusion de l'autosuffisance du donné » (Sapiro et al., 2020) nous avons considéré que la communauté des passeurs s'est donnée à voir au travers du récit qu'ils offrent de leur activité et dans les interactions observables entre ses membres, dans la mesure on nous avons réalisé des entretiens avec chacun d'entre eux et observé quelques jours le groupe en réflexion sur leurs travaux, leurs questionnements, leurs arbitrages et leurs négociations. Je vais décrire ce que je vois et c'est dans le même temps ce chemin initiatique qui m'a amené à m'édifier comme chercheur, dans le sens de l'homuncule cher à Schütz. « En me choisissant je choisis l'homme » disait Sartre « l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait » (Sartre, 2009).

II. Comprendre l'autre.

« L'expérience des chercheurs et des chercheuses participe de la construction de l'objet » (Charmillot & Seferdjeli, 2002) « Dans les constructions du sens commun, l'autre apparaît dans le meilleur des cas, comme une personnalité partielle, et il n'entre dans la pure relation nous qu'avec une partie de sa personnalité. » La question de la relation à distance pour des raisons de pandémie s'est posée. Le contexte de l'entretien a été le même pour tous, et l'observation a eu lieu elle aussi dans ce même espace qu'est la visioconférence. Mais ce n'est que la moitié de l'histoire « en typifiant le comportement de l'autre, je typifie mon propre comportement. » « A l'intérieur du groupe, l'ensemble des types personnels et des actions en cours est admis (jusqu'à l'apparition de la contre-évidence) comme un ensemble de règles et de recettes qui se sont avérées bonnes jusqu'ici et dont on attend qu'elles continuent à l'être dans le futur » (Schütz, 2008) Il s'agit de pouvoir « le faire à nouveau » comme le propose Husserl, ce qui présuppose que je peux, dans des circonstances similaires agir de manière similaire. C'est une interprétation subjective de la signification. Il s'agit de la

réalité sociale en tant que je l'apprends, moi-même à l'intérieur du monde social, et qui plus est dans un domaine, la formation de formateur et les projets de formation, qui est le mien. Il est probable que la rencontre physique aurait changé les relations, rien ne peut dire en quoi elles auraient été plus ou moins riches de sens. Cet homoncule m'a permis d'être surpris, j'ai pu lui expliquer grâce à mon expérience. Toute la difficulté réside dans le fait d'être impliqué dans la situation observée et ces précautions dont nous parle Carl Rogers. Fillietaz avec qui je partageais cette préoccupation m'a rassuré : on est toujours agissant sur la situation. « Tout problème n'est que le lieu d'implications qui peuvent être explicitées ou, pour utiliser la terminologie d'Husserl, un problème porte avec lui son horizon intérieur d'éléments non questionnés mais questionnables » (Schütz, 2008) Dans cette confrontation avec les acteurs de cette recherche, nous avons tenté de « formuler de manière explicite les relations déterminées entre un ensemble de variables » identifiées dans l'émulsion que constitue le cadre théorique, bâti au fur et à mesure des interactions avec le terrain, dans des termes où une « quantité appréciable de régularités empiriques vérifiable puisse être expliquée ». Ibid C'est mon interprétation de ces variables. Il s'agit de « comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets ». Selon Weber il nous faut « Verstehen » c'est-à-dire comprendre, saisir le sens que donnent les personnes à leurs actions. Il s'agit de « viser une connaissance organisée de la réalité sociale, [...] les explications scientifiques du monde social peuvent, et dans certains cas doivent, se référer à la signification subjective des actions des êtres humains à partir desquels la réalité sociale s'origine. » Ibid Après une phase exploratoire d'entretiens et d'analyse de documents qui m'a amené à la colonne vertébrale de ce travail qu'est le concept de professionnalisation, c'est principalement avec deux techniques que j'ai réalisé cette recherche : l'entretien compréhensif et l'observation flottante.

A. L'entretien compréhensif

L'entretien compréhensif selon Kaufmann est « souple aux mains d'un chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre » (Kaufmann & Singly, 2016) Il m'a semblé particulièrement adapté à mon terrain. La délicatesse nécessaire aux entretiens m'est apparue dès les premiers échanges. Il s'agissait de les faire parler d'eux et de leur expérience. C'est cette parole recueillie qui est devenue l'élément central du matériau de recherche. C'est ce

matériau que j'ai fait évoluer d'entretien en entretien au fur et à mesure qu'on m'en donnait l'accès, sous forme d'entretien semi-directif et que je fournis en annexe de ce travail. J'avais en tête les axes de questionnement pour permettre une vision statistique et ma compréhension pour un regard qualitatif. La neutralité obligée par contrat a été un élément générateur de confiance pour les passeurs, bien qu'entre eux la parole soit très libre. Si pour Sardan, le but de l'entretien en démarche qualitative est de « rapprocher l'entretien d'une conversation ordinaire, d'éloigner l'entretien du questionnaire artificiel » (Olivier de Sardan, 1995) quel mécanisme dans cet entretien est-il propre à recueillir des données qualitatives ? Carl Rogers nous propose que l'ouverture à sa propre expérience, cette sorte de « descente en soi-même dans l'immédiateté » caractérise le processus d'évaluation chez la personne même. « Confrontée à de nombreux choix, soumise à de multiples influences, devant effectuer de nombreux jugements, la personne adulte a constamment affaire aux normes sociales, mais elle réussit à s'ouvrir aux éléments de l'expérience immédiate sans trop dépendre des autres. » (Sainsaulieu, 2019) Il va s'agir d'entrer en relation de congruence c'est-à-dire « d'une relation, non d'une entité, ni d'un contenu d'expérience. » Rogers parle de la congruence comme d'un « état intégré ou de l'entièreté de la personne. » « La congruence est la relation, non les contenus. De la même manière, la congruence est un état, un état défini par la relation entre les différentes parties de la personne. » (Temaner Brodley et al., 2013) Les principes de l'entretien compréhensif sont donc « la formalisation d'un savoir-faire personnel issu du terrain » (Kaufmann & Singly, 2016) Le qualificatif compréhensif donne déjà une indication. Il faut le comprendre ici au sens wébérien le plus strict, c'est-à-dire « quand l'intropathie n'est qu'un instrument visant l'explication, et non un but en soi ou une compréhension intuitive qui se suffirait à elle-même. » L'objectif principal de la méthode est « la production de théorie, selon l'exigence formulée par Norbert Elias : une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits. Mais une formulation partant du bas, du terrain, une Grounded Theory pour reprendre l'expression d'Anselm Strauss, particulièrement apte à saisir les processus sociaux. » Ibid « Le modèle idéal du chercheur est défini par Wright Mills : c'est celui de l'artisan intellectuel qui construit lui-même sa théorie et sa méthode. » Norbert Elias considère que le facteur décisif de la prise de distance est le savoir spontané qui est dans la manière de poser les problèmes et de construire les théories » Ibid L'entretien

compréhensif inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain « n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation. » Ibid Une théorie ancrée. « Un tel mode de construction de l'objet est typique des méthodes qualitatives qui sont confrontées à la très grande richesse informative du terrain : la problématisation ne peut être abstraite de ce foisonnement. Ce qui développe une posture de curiosité, d'attente, d'ouverture, voire de passivité, dans les phases préliminaires de l'enquête (Schwartz, 1993).[...] Anselm Strauss va même jusqu'à conseiller de se laisser imprégner par le terrain pour découvrir les premières hypothèses. [...] L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. » ibid. « Norbert Elias souligne un point important : la méthode évolue historiquement, et le point crucial de l'évolution est justement la « confrontation critique » entre théories et observations, « mouvement pendulaire ininterrompu entre deux niveaux du savoir » ibid « L'originalité de la théorie fondée sur les faits est en effet que découverte et justification sont intimement et continuellement imbriquées. Il n'y a pas deux phases, l'une de formulation, l'autre de falsification des hypothèses, mais un double mouvement d'engendrement des codes, des catégories, de leurs propriétés, et de leurs relations dans l'analyse des données, et simultanément, de mise à l'épreuve de leur validité, d'élimination des cas négatifs, de modification des échantillons qualitatifs, de raffinement contrôlé des identités et des différences jusqu'à saturation. » ibid « L'objet sociologique se construit en utilisant les catégories indigènes pour élaborer des modèles théoriques, tout en prenant de la distance avec elles à mesure que les modèles se précisent. Grâce à cette alchimie subtile, la pensée peut progresser. » ibid « La clé de la productivité de l'analyse est l'activité incessante de « go-between » entre observations concrètes et modèles généraux d'interprétation, « l'aller-retour dialectique continu entre le plus local des détails locaux et la plus globale des structures globales ». Clifford Geertz insiste sur la nécessité de la compréhension des catégories indigènes. Il faut pour cela entrer dans le système de valeur, dans la vie de l'informateur, en étant ouvert à la compréhension des expressions les plus discrètes et bizarres, « saisir un proverbe, discerner une allusion » pour arriver à reconstituer tout son système symbolique, à « voir les choses du point de vue de l'indigène » Plus le détail s'affine et trouve sa place dans un ensemble cohérent, plus il s'articule à des niveaux intermédiaires de conceptualisation, plus l'interconnexion avec des concepts abstraits devient fiable. » Ibid.

B. L'observation flottante

« L'anthropologue essaie d'observer non pas un individu mais l'Homme dans sa globalité, c'est pourquoi son observation se pose sur un groupe qu'il tente d'approcher de manière directe par imprégnation lente et continue en entretenant un rapport personnalisé avec ses différents membres. » (Moussaoui, 2012) « Observer c'est être attentif pour saisir ce que l'on sait ne pas connaître. » Ibid C'est une « observation de la nature inconsciente des phénomènes collectifs. » Ibid « La première difficulté que rencontre celui qui aspire à pratiquer l'observation est relative à son insertion. Il doit d'abord négocier son entrée et sa place. [...] le produit de l'observation est un construit et non un donné. Le regard de l'observateur n'est jamais totalement neuf. [...] Ainsi l'observation, acte individuel, ne rend pas compte d'une réalité plurielle et complexe, elle donne une lecture subjective d'une réalité objectivée. [...] L'anthropologue est conscient de restituer non pas la réalité, mais une construction d'une construction de la réalité. Ibid « L'observation flottante prônée par Colette Pétonnet consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser flotter afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » Ibid Par ailleurs « l'analyse de la dimension épistémique des interactions a pour objectif de comprendre comment les savoirs convoqués dans les interactions verbales sont rendus visibles et mis en circulation entre les participants. » (Filliettaz, 2020) « Il existe à l'évidence d'innombrables modalités par lesquelles des éléments de savoir peuvent être mis en œuvre dans les rencontres sociales. Ils peuvent l'être de manière explicite, dans des pratiques formatées et reconnues comme clairement « instructionnelles ». Mais ils peuvent être également convoqués de manière plus implicite, à l'occasion de tâches qui ne sont pas a priori dédiées à des opérations de transpositions de savoirs. » (Heritage, 2012). In (Filliettaz, 2020) Il a s'agit d'observer les interactions verbales des passeurs lors de l'une de leurs réunions de 4 jours, d'entendre ce qui se dit dans cet espace où ils estiment que tout peut se dire. Il était également utile pour savoir comment ils se définissent collectivement, comment ils se confrontent les uns les autres dans cette définition de leur fonction. Mais également comment l'animateur les forme et les guide, comment il arbitre. Cette partie avait donc principalement pour objet de préciser les négociations identitaires individuelles et collectives.

III. Le dispositif

Il me faut « rassembler des données sur le sens que les gens donnent aux choses » (Becker, 2013) Des données quant aux auteurs qui vont nourrir ma recherche et l'étayer, la guider, des données qui me permettront de donner des cadres aux descriptions de ce que je perçois du sens que les passeurs donnent à leur activité. Les passeurs me connaissent déjà et aux dire de Luc ils avaient appréciés une intervention que j'avais faite lors d'une journée à distance organisée par lui dans le cadre de leur semaine d'université d'été. « Pour ton information, j'ai de très bons retours sur ton intervention : certains l'ont même trouvée trop courte. » J'étais intervenu pour présenter certains principes simples de neuro-éducation. Ce point sera très important lors des premières enquêtes. D'avoir gagné leur confiance va se révéler utile pour entrer en intropathie et recueillir des informations moins « officielles », moins conformes à mes attentes, afin d'entrer dans une potentielle négociation. (Blanchet, 2016)

A. Des univers qui constituent un dispositif de recherche

J'ai appelé univers ce qui me semblait au départ être différentes phases, différentes étapes identifiées au fur et à mesure du déroulement de cette recherche et que je pensais chronologiques. Ces phases se sont révélées avoir une vie propre et leurs chevauchements dans le temps m'ont amené à les discerner plus finement au point de mobiliser un matériel et une attention différente pour chacun d'entre eux.

Tout d'abord après avoir eu quelques entrevues exploratoires avec Luc pour comprendre le terrain dont il me fallait fournir une contextualisation, j'ai analysé les contenus écrits du projet. Travail de documentation, de décryptage, d'immersion et d'échanges auprès de Luc. Cette relation avec Luc est devenue plus proche et amicale au fur et à mesure de l'avancement de mes recherches. Il est devenu l'un des passeurs les plus particuliers, à la fois dans et hors du dispositif, spectateur, acteur et critique, comme ce chef du village qu'évoque Sardan.

Puis j'ai dans un second temps enquêté sur ce que la profession de passeurs voulait dire sous forme d'enquêtes compréhensives étayées par une grille issue des travaux de la sociologie des professions dans une relation à distance pour cause de pandémie. D'autres écrits, cadres théoriques ou documents internes, études déjà effectuées par d'autres sur ce même terrain, ont nourri ma compréhension du terrain au fur et à mesure de mes questions.

Puis j'ai observé à distance les interactions à l'œuvre entre passeurs lors de l'une de leur trois réunions de travail annuelles. Cette posture qu'offre la visio a été très confortable tant elle permet de ne pas se poser de la même manière la question de la présence de l'observateur dans le groupe, ni de la place de la caméra ou de l'existence d'un enregistrement. Non pas que la visio résolve ces questions, mais une solution simple et pas trop intrusive s'est imposée grâce à l'outil utilisé, en l'occurrence « Teams » et des passeurs pour la plupart chez eux en télétravail. Le temps manquera sans doute pour confronter avec eux les informations qu'ils m'ont confiées et en faire acte dans ce travail. L'observation est lui aussi un univers à part entière.

Quatre univers constituent le dispositif de cette recherche :

- ▶ les archives et documents écrits fournis en annexe et le recueil du contexte, sa délimitation.
- ▶ les entretiens compréhensifs et leur transcription, en annexe également
- ▶ l'observation des interactions et l'approche ethnologique
- ▶ le matériel utilisé qui a lui aussi été agissant dans cette production, à savoir : Microsoft Teams, capture d'écran macOS, Quicktime et iMovie, GGlott puis Simons Says Transcription, Notability puis GoodNotes et leur prise de note manuscrite numérique sur iPad avec un stylet, la numérisation iOS et la reconnaissance de caractères sur PDF OCR X, Apple Pages puis Microsoft Word puis LibreOffice pour le traitement de texte, Microsoft Excel puis Apple Numbers pour le décryptage des entretiens et leur étude, les bibliothèques du CNAM et ses nombreuses ressources dont Cairn, les nombreux comptes créés chez les éditeurs, Zotero.

B. Les données

1 L'échantillon

Nous avons choisi de concentrer nos travaux sur le segment des passeurs. Notre étude n'a pas de référence d'un groupe professionnel des formateurs au sens large mais le seul témoignage de ce que les passeurs identifient comme remarquable dans ce qui pourrait être un groupe professionnel des formateurs du centre de formation. Ces formateurs sont en majorité recrutés et formés en interne. S'il ne s'agit que de 9 personnes parmi une centaine de formateurs c'est l'intégralité de cette population de passeurs qui constitue notre échantillon.

2 Le temps

Ce travail a été fait à partir des archives et documents de travail fournis par le porteur de projet des entretiens que nous avons menés avec lui d'octobre 2020 à Juin 2021, d'entrevues que nous avons eu avec le directeur de centre de formation en avril 2021 et des entretiens compréhensifs réalisés auprès des passeurs entre novembre 2020 et avril 2021.

De nombreux entretiens informels avec le porteur de projet ont été menés au fil de la recherche pour des précisions ou des éclaircissements sur le dispositif en échos aux entretiens des passeurs.

Pour les entretiens compréhensifs le déroulement chronologique en a été le suivant :

Autorisation verbale de Luc après un échange.

Mail de cadrage de Luc auprès des passeurs.

Rappel des thèmes en début d'entretien et « phrase magique ».

Choix de ma part d'avoir un vocabulaire le moins technique possible afin de me rendre disponible et compréhensible par tous.

3 Les entretiens

Deux types d'entretiens ont été menés auprès des 9 passeurs.

► 2 Entretiens semi-directif libre avec Jean et Luc

Ils avaient pour objet d'identifier le degré de prescription du dispositif et par là éclairer la notion d'hybridation. L'entretien avec Luc m'a permis de comprendre le double rôle de Stéphane l'un des passeurs dans l'organisation et d'accéder à Jean le directeur du centre de formation. Pour Jean il a été demandé un document écrit du Cnam attestant la recherche et précisant l'anonymat.

► 7 Entretiens compréhensif à partir d'une trame commune avec Stéphane, Emile, Jean-Yves, Harold, Julian, Raphaël et René. Ceux là ont pour objet la professionnalisation et la négociation identitaire à l'oeuvre. Les prénoms ont été inventés et tous les entretiens rendus masculins par défaut pour des raisons d'anonymat.

4 Questions posées et thématiques évoquées lors des entretiens.

Nous avons recueilli des informations dans deux thématiques.

La profession : la définition singulière de leur activité et l'espace social que cela dessine.

- ▶ Leur point de vue sur leur profession: est-ce une vocation, un métier, une fonction, un emploi ?
- ▶ La relation singulière à leur espace de travail : Qu'est-ce qui change autour de vous ? Y a-t-il des choses à modifier ? Comment apprenez-vous ? L'hybridation en question.

Les apprentissages : Comment apprenez-vous le mieux ? Comment faites-vous pour apprendre ? La multi-modalité. Il a été nécessaire d'observer leurs interactions lors d'une séance collective pour compléter ces données sur la question de la négociation identitaire.

Après avoir préparé une petite liste des précautions d'usage : présenter le contexte de ma recherche, autorisation d'enregistrer, anonymat, j'avais préparé une phrase « magique » qui s'est révélée assez pratique pour lancer l'entretien.

« Il y aura trois parties dans cet entretien, dans un premier temps sur votre profession telle que vous la définissez: comment est-ce que vous êtes arrivé dans ce métier, cette profession? Un deuxième temps sur le contexte du centre de formation? Est-ce qu'il y a des changements? Et puis dans un troisième temps, Pour vous ça veut dire quoi apprendre? Je voudrais préciser que je même si mes questions ont des orientations assez précises je ne n'utilise pas de vocabulaire techniques. C'est pour ne pas vous orienter d'une manière ou d'une autre mais n'hésitez pas à me demander si quoi que ce soit n'était pas clair. »

5 Des indicateurs pour l'identité au travail

J'ai utilisé dans cette partie les indicateurs de Sainsaulieu pour mesurer et évaluer la négociation identitaire.

C. Elaborer des codes

Dans un paradigme constructiviste, c'est en observant les interactions et les normes sociales que je vais tenter de comprendre le monde des passeurs. Je vais, pas à pas, à partir d'informations recueillies sur le terrain construire un objet de recherche en partant de la professionnalisation. (Strauss, 1992) Dans la théorie ancrée, que j'ai choisi d'apprendre à utiliser, il s'agit de coder des données à partir d'une sorte d'affinage des informations rencontrées. Il s'agit d'élaborer des codes à partir de ce que je vais comprendre des expériences personnelles des passeurs et de leurs relations entre eux. Ma méthodologie issue

de cette théorie a donc initié une démarche pour coder, catégoriser, puis modéliser dans un cadre théorique élaboré à partir des données produites et enfin de théoriser dans une synthèse des résultats que nous retrouverons plus loin.

A quel moment des informations prennent-elles le statut de données ? Il s'agit d'un processus actif. J'ai en quelque sorte petit à petit alternativement trouvé et cherché des résultats, par comparaisons successives. J'ai tout d'abord trié les idées qui me venaient au fur et à mesure de l'élaboration de mon objet de recherche en les classant par grands thèmes, et cela dès l'étape de contextualisation. De multiples fausses pistes se sont esquissées. Ces idées ou ces groupes d'idées se sont affinées ou ont été abandonnées après la lecture d'ouvrages théoriques dans lesquels je trouvais un écho, le plus souvent par induction. Certaines pistes ont été également abandonnées par l'impossibilité de les traiter dans le temps imparti, ce qui m'a semblé une perturbation sans grande compensation constructive. C'est à la fois sur la méthodologie elle-même, au travers d'une pratique que je découvrais et inventais au fur et à mesure du chemin, mais aussi dans la constitution du cadre théorique de ma recherche que ces lectures m'ont donc peu à peu éclairées. Le processus de prise de notes a été chaotique. Quoi noter, comment noter, sur quoi noter, quand noter sans qu'une méthode simple n'ait pu s'en dégager. Aujourd'hui je dirais que classer journallement dans des catégories temporaires sous forme de fiches numériques, notées tout d'abord à la main puis relues avant d'être typographiées est pour moi un bon moyen de mémoriser. C'est surtout cette capacité de mémorisation qui m'a permis de faire des liens. Ces codes se sont affirmés grâce à l'inscription bien involontaire des entretiens dans le temps. Réalisés de novembre à avril, ils m'ont permis d'affiner mes premiers approches. Lire et relire ces entretiens et les classer dans autant de colonnes que de thèmes, colorer les mots selon des codes temporaires, croiser les données des documents et les ouvrages théoriques m'ont nourri. Passer ce matériau aux filtres de codages par extraction de mots, comme toutes ces autres méthodes traversées durant l'année et expérimentées sans succès m'ont permis en premier lieu de me souvenir du matériau et d'y redécouvrir des éléments que mon attention n'avait pas retenue. Dans un second temps elles ont validé mon choix de méthodologie. La difficulté de m'extraire de ce que je savais déjà quant aux sujets traversés a été équilibré par ma reconnaissance de ces mêmes sujets au fur et à mesure des entretiens. C'est donc un mélange de connaissances personnelles limitées par ma connaissance du terrain et de son fonctionnement, d'un cadre

théorique constitué au fur et à mesure sans pour autant faire une véritable revue de littérature et des talonnements méthodologiques sans cesse remis en question par les chercheurs successifs rencontrés dans l'année. Cela n'a pas été sans difficultés tout à fait formatrices.

D. Difficultés techniques

1 Ma proximité avec le sujet

Observer un terrain plus distant de mon quotidien aurait sans doute facilité l'étonnement utile à ce type d'approche compréhensive. Cette proximité m'a toutefois permis de comprendre de quoi ils parlaient par comparaison avec les préoccupations de ma population quotidienne de formateur en formation et de questionner pour vérifier que je ne projetais pas ma connaissance sur leurs réponses. Cela m'a permis tout autant d'être en confiance réciproque par la simple raison que nous étions pairs. J'ai choisi d'utiliser le moins possible de termes de métier. J'ai utilisé un langage simple dans une attitude compréhensive. Une syntaxe « quotidienne ». L'un d'entre eux a cherché à connaître mon opinion sur des sujets techniques avant de s'ouvrir à la discussion, il m'a fallu déroger à cette règle que je m'étais fixée. Je croyais par là éviter qu'ils me disent ce que je voulais entendre, mais dans ce cas les bénéfices se sont révélés plus grands que les inconvénients.

2 L'échantillon

Il a s'agit avant de mener ces enquêtes d'éclairer mon rôle dans ma démarche de recherche auprès des porteurs du projet. L'autorisation nécessaire de Luc pour les contacter a été décisive. Une autorisation officielle auprès de Jean a été signée. Un message préalable de ma part relatant le contexte de l'entretien a fini de les rassurer. Avoir la totalité des échantillons a été une chance à côté de laquelle j'aurai pu passer.

3 L'empathie à distance.

J'ai essayé d'avoir à la manière de Carl Rogers une authenticité qui « facilite les perceptions claires et fiables des attitudes de regard positif inconditionnel et de compréhension empathique. » Rogers in (Temaner Brodley et al., 2013) Cette pratique est difficile à distance avec Teams pour ceux d'entre eux qui n'ont pas voulu ou pas pu activer leurs caméra. Dans l'ensemble cependant ces entretiens en face à face et à distance se sont révélés être des

contextes que j'ai trouvé favorables pour recueillir une certaine confiance. La visioconférence ne m'a pas semblé s'opposer à l'empathie nécessaire pour leur permettre de se raconter et pour moi de comprendre. J'ai pu le vérifier dans d'autres contextes lors de cette année de pratique à distance. Sauf difficultés techniques ou de pratique de l'environnement technique je pense qu'elle suscite moins de retenue dans la discussion et les partages. Pour les passeurs elle est leur mode de communication quotidien depuis de longues semaines, média qu'ils ont d'ailleurs analysé et fait évoluer pour leurs pairs.

4 Les jeux d'acteurs et le non-verbal, un geste nouveau ?

L'un impose le tutoiement, un autre n'a activé sa caméra que vers la fin de l'entretien quand, m'a t il semblé, il était enfin sûr d'avoir un allié, un troisième essaie de me faire parler sur des sujets sur lesquels il veut avoir mon avis, un autre évite habilement toutes les questions et me questionne sur ma démarche d'étudiant qu'il m'encourage à prolonger. Moi même je ne me prépare pas aux rencontres de la même manière. Je n'ai pas retenus les indices qui me semblent aujourd'hui intéressantes à intégrer comme le rôle de l'utilisation d'applications collaboratives pour se faire comprendre, de la conversation écrite en parallèle de la parole, de l'utilisation des émoticons et des gifs animées, des partages de liens en commentaire, des commentaires plus personnels en aparté dans la conversation individuelle ou sur un autre média, de la caméra allumée ou non et du choix de son cadrage, du fond d'écran choisi. Sans compter l'utilisation de plusieurs ordinateurs ou de plusieurs écran, de l'environnement direct de l'informatrice et des informations qu'il communique, des changements de posture, que ce soit assis devant sa caméra ou debout dans une salle ou encore avec plusieurs partages sur plusieurs caméra positionnées dans un espace présentiel comme en co-modalité. Tout cela me semble enrichir un part non négligeable de langage non verbal dans la communication. Pris dans un premier temps comme des bruits de fond brouillant la relation je regrette de ne pas les avoir indexés dès le début. Je me suis rendu compte de l'importance de ces indices que lors de l'observation de la réunion de passeurs et après avoir goûté l'approche de Fillietaz.

5 Les pannes.

L'un, le dernier de mes entretiens n'a pas été enregistré pour des raisons techniques. Aucune nouvelle idée n'étant apparue il m'a semblé que c'était la preuve que l'échantillon était

suffisant. Avec la distance il m'aurait été utile pour nourrir la négociation de l'identité au travail, aspect décidé plus tard au moment de la décision d'effectuer en visio la réunion des passeurs.

6 Le déroulement de l'observation.

L'observation n'a pas pu avoir lieu comme nous l'entendions. La volonté d'observer les interactions lors d'une réunion des passeurs et d'y déceler quatre dimensions de la subjectivation selon Bourgeois comme je l'avais prévu a donc été interrompue. Les indicateurs de ces dimensions liées à l'observation devaient être inventées à partir des observations elles-mêmes. La réunion des passeurs n'a eu cours qu'en visioconférence. Le tournage vidéo dans chacun des environnements des passeurs n'était pas envisageable. Malgré ma tentative d'être attentif aux interactions je n'ai pas pu dégager de points saillants. Sur les 4 jours observés une matinée a été en partie transcrite et qui nous a seulement permis avec le matériau déjà recueillis lors des entretiens de valider le mécanisme de négociation identitaire à l'œuvre dans le dispositif sous l'angle de l'identité au travail selon Sainsaulieu. Cette dimension épistémologique n'était pas envisagée dans un premier temps. Elle m'a permis également de vérifier l'efficacité du dispositif quand à sa cohérence avec les objectifs à un niveau macro et meso et de vérifier que l'espace de formation du dispositif était bien un espace de négociation identitaire.

7 La transcription automatique.

La transcription « manuelle » des entretiens enregistrés me semble nécessaire pour saisir les significations de ce qui se dit, réinscrire le passé dans mon présent mémoriel. Dans une approche compréhensive je souhaitais avoir un premier dégrossissage afin de dégager les grandes lignes et orienter mes travaux, alléger la charge mentale. J'ai cherché des solutions techniques. « Gglot » coupe par parties de 30 mn et il m'a fallu reprendre l'index des temps. Sa transcription très grossière m'a fait gagner assez peu de temps finalement mais c'est une solution peu coûteuse. « Simon Says » utilisé ensuite est plus précis mais plutôt destiné aux transcriptions lors des montages vidéo. Il aurait été utile lors d'une observation filmée pour mettre en regard les corps et les mots. Ces solutions temporaires me semblent idéales en ce qu'elles obligent une grande part de retranscription manuelle et offrent encore une part de

découverte. C'est une amélioration mais pas une redéfinition de la tâche.

Partie 4 – Résultats et synthèse

Cette partie est le codage du matériau de terrain dont, pour en faciliter la lecture, une synthèse est proposée à la fin. Elle présente une partie des informations récoltées sur le terrain, leur intégralité étant livrée en annexe. Avec l'appui du cadre théorique que ces résultats ont mobilisés nous avons pu élaborer la question : « Comment un dispositif hybride de professionnalisation accompagne-t-il l'évolution de l'identité au travail ? »

Cette partie est composé des trois questions que sont :

- ▶ Question 1 De quoi passeur est-il le nom ?
- ▶ Question 2 De quelle hybridation s'agit-il et en quoi est-elle agissante ?
- ▶ Question 3 Comment les passeurs négocient-ils leur identité au travail ?

I. Question 1 : de quoi passeur est-il le nom ?

Cette partie est reliée au cadre théorique concernant la professionnalisation auquel elle fait aujourd'hui écho mais dont elle est l'origine.

A. Catégorie : l'adaptabilité raisonnée

Les archives, les documents écrits et les entretiens sur lesquels porte notre recherche recèlent une première catégorie que nous appellerons l'adaptabilité raisonnée. On trouve dans le projet l'idée de mutation permanente pour justifier le changement d'activité et d'organisation. Il s'agit d'accepter ou de faire accepter l'idée qu'un changement d'organisation est incontournable, inéluctable, nécessaire. L'adaptabilité pour le Larousse est la « capacité de s'adapter à de nouveaux milieux ou à de nouvelles situations ». Elle est ici raisonnée parce que s'il est nécessaire de s'adapter c'est pour des raisons supposées reconnues et acceptées de tous, avérées. Cinq codages l'ont constitué : le passé dévalué et révolu, la responsabilité individuelle au changement, la confiance partagée, les métiers intermédiaires et le vocabulaire symbolique.

1 Code : passé dévalué et révolu

Demazière relève que « dans la période dite de modernisation, les travailleurs [...] se trouvent coincés entre l'organisation et le marché, au point que leur professionnalisation

apparaît comme un modèle de professionnalisme dépassé et stigmatisé, héritage d'un passé dévalué et révolu. » (Demazière et al., 2012). L'activité du formateur telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans l'entreprise est désignée elle aussi comme un modèle révolu par les passeurs eux-mêmes. Comme une conséquence de l'évolution annoncée des ressources disponibles pour apprendre d'une part, du territoire que la formation partage dorénavant avec le travail d'autre part, elle interroge l'activité du formateur et en redéfinit les contours. Pour les initiateurs du projet. *La « transformation du travail portée par le numérique » transforme tout autant le travail du formateur. « Les apprenants ne sont pas en reste de cette évolution dans leurs pratiques quotidiennes et l'impact se fait sentir durant les face à face pédagogiques. Certains d'entre eux, de plus en plus nombreux, cherchent sur internet la validation de l'information donnée par le formateur. » « Il suffit de quelques clics pour accéder à un tuto qui vous permettra de maîtriser un outil. » Emile (42;45) « Pour moi la formation de demain alors elle est aujourd'hui vraie dans certains dans certaines Euh dans certains institut de formation, elle est pas forcément vraie chez nous, elle est timide à se mettre en place, moi ça fait longtemps que j'ai envie de sortir le char d'assaut et d'y aller ... mais c'est vrai que pour moi euh une formation elle doit se construire avec ces dispositifs là on est au 21 ème siècle, tout ça existe et pourquoi on ne mettrait pas on, on on en musique chez nous quoi? » Harold (14:29) « t'as besoin d'une information et que tu vas la chercher sur internet une vidéo bah tu la regardes la vidéo ». Stéphane (35:18) « aujourd'hui un jeune il est habitué à aller chercher de l'info sur internet en fonction de ce qui l'intéresse donc c'est c'est quelque chose qu'il sait faire je vais chercher quelque chose dont j'ai besoin euh donc si on lui propose une bibliothèque de petits modop de petits ouais de petits process là rapides ça se sera pas un problème pour eux. » On va en formation présentielle pour chercher des réponses qu'on ne trouve pas sur internet. Les apprenants viennent en formation pour « vérifier ce qu'ils ont déjà acquis par ailleurs ». « Ceux qui savent sont ceux qui font » précisent-ils, les passeurs sont là pour accompagner dans les difficultés rencontrées par les participants.*

En cela les passeurs se définissent comme différents des anciens « sachant » aux pratiques magistrales en « costume et cravate », « devant des tables en U » et un « vidéo projecteur avec un powerpoint. » Jean (14:08) « C'est-à-dire que le formateur d'aujourd'hui, c'est et de demain et déjà d'aujourd'hui, c'est pas un sachant. Voilà, c'est quelqu'un qui va écouter ce

qui se passe dans son environnement, qui va savoir rebondir sur les situations, quand il ne sait pas utiliser les ressources qu'il a à sa disposition. » Pratiques qu'ils jugent « *plus du tout adaptées à ce que les gens attendent* ». Jean Yves (31:10) « *vieille école, classique, à la papa, standard, avec un formateur en cravate* » Emile (16:40) et revendiquent d'avoir « *moins de contenu à descendre* » Raphaël (02:57) et plus d'analyses et de réflexions collectives à susciter. Ils « *expliquent le chemin pour aller chercher les compétences* ». Le formateur « *n'est plus au centre de la salle, il cherche les échanges* ». Julian (29:10) constate « *on peut plus former aujourd'hui comme on formait il y a il y a dix ou quinze ans en mode descendant ça c'est fini! Euh c'est fini en classe à l'école je pense euh heureusement euh moi j'ai moi j'ai vécu ça c'était une catastrophe ... j'ai eu la chance d'avoir des enseignants qui était pas du tout dans ce schéma là alors alors à l'époque on on employait peut-être pas la même terminologie pour expliquer ce que c'était que les méthodes actives etc... mais qui avaient déjà compris qu'une salle de classe avec des élèves ça s'animait et là je pense que c'est exactement la même chose c'est-à-dire que même avec des formateurs* ».

2 Code : responsabilité individuelle au changement.

Le projet a pour objectif de « *consolider les compétences des formateurs en renforçant l'équipe des passeurs sans demander d'effort supplémentaire* ». Dans cette démarche d'adaptabilité il s'agit d'être individuellement tenu pour responsable d'une part de changement. L'accompagnement individuel est vu comme un remède à l'idée de mutation permanente, sans que la forme que cet accompagnement pourrait prendre soit indiqué. Si le rapport de la commission insiste sur l'importance de la formation pour « *mieux tenir compte de l'évolution des métiers et permettre des parcours professionnels diversifiés* », il s'agit dans le même temps de rendre les managers responsables de leurs équipes et les former à : « *savoir exercer son rôle dans l'accompagnement de ses collaborateurs et en particulier dans l'accompagnement de leur évolution professionnelle, d'accompagner son collectif dans les processus de changement ; de savoir créer les conditions individuelles et collectives de la qualité de vie au travail au sein de son équipe.* » Les managers sont appelés « *à assurer le développement des compétences de chacun.* » C'est aussi dans ce cadre que s'inscrit le projet des passeurs quand on le regarde comme un accompagnement des formateurs par leur management, piloté par les porteurs de projet qui guident les passeurs afin qu'ils

s'investissent à leur tour auprès de leurs pairs dans une démarche d'accompagnement. Pour Luc « *il faut beaucoup de choses pour le transfert des apprentissages : un environnement qui accueille le changement, il y a multiplicité d'acteurs, y compris les pairs.* » Cette responsabilité individuelle n'est pas pour autant concrétisée dans les actes attendus par des modalités définies. Emile (16:40) « *Pour moi un formateur qui resteraient dans sa salle... alors je le fais pas, moi voilà, j'essaye au maximum d'être en accompagnement et d'être avec eux sur le terrain* » Jean Yves (53:26) « *si je pouvais améliorer quelque chose c'est je favoriserais justement cet espèce d'accompagnement et d'autres collègues qui font autrement voilà pour voir d'autres choses* ». Harold (37:03) « *alors aujourd'hui si les entreprises ont du mal, c'est parce que euh les gens ne font pas les jobs correspondant à leur valeurs .. du coup ils sont ils sont en effort et du coup ils ont pas un engagement correspondant à ce que veut l'entreprise*»[...] « *les gens pour être motivés, il faut qu'on propose un projet, pas de l'activité .. un projet ...* ». Au sortir de l'anonymat et de la règle c'est une responsabilité individuelle qui est appelée, il faut « *jouer le jeu* ».

3 Code : métier intermédiaire

L'invention de métiers intermédiaires nourrit cette adaptabilité en reposant la question de l'organisation du travail. Pour les passeurs il va s'agir de définir eux mêmes les contours de cette nouvelle activité pédagogique, intermédiaires entre les animateurs du projet et le terrain des formateurs, contournant habilement leurs responsables autant que l'ingénierie pédagogique. On retrouve cette pratique dans l'histoire de l'entreprise ou à partir des années 90 « *il s'agit de vendre des services, et non de rendre service. Ce déplacement modifie les contours du travail : ce que les agents considéraient comme personnel, relevant de leurs arbitrages, invisibles à l'organisation, devient normatif, prescrit, évaluable par la hiérarchie. Mais ces activités commerciales restent marginales, parce qu'elles ne figurent pas dans la fiche de poste en raison de l'opposition des syndicats, ne sont guère prises en compte lors des entretiens annuels d'évaluation, sont soutenues par des primes de résultat très faibles.* » (Demazière et al., 2012) A l'époque « *des carrières verticales, alternatives ou concurrentes, sont mises en place. Une nouvelle fonction est créée, mieux rémunérée et ouvrant l'accès à des promotions significatives, mais qui consiste à remplacer les agents titulaires au gré de leurs absences.* » *ibid.* Etre passeur ne réclame officiellement que de la motivation mais le

rester demande un investissement dans ce nouveau maillon qu'ils constituent entre la direction du centre de formation et les formateurs eux-mêmes en contournant leurs responsables respectifs. Leur salaire sera celui qu'ils vont s'offrir grâce à la maîtrise de leur identité au travail comme nous le verrons plus loin. Les grades de formateurs ne précisent pas l'emploi des passeurs. Emile (24 :43) « *A aucun moment il est dit dans ma fiche de poste « tes collègues tu formeras » c'est pas comme ça que c'est formulé.* » Celui-ci ne fait pas l'objet de modification de la fiche de poste mais propose des aménagements importants de temps. Les passeurs ont un nombre de journées destinées à leur activité de passeurs qui correspond à peu près à une centaine de jour-homme ce qui représente un investissement important de la part d'une entreprise. Pour Luc la tendance aujourd'hui du groupe est de développer plus encore le LEAN management déjà très présent (Emile 30:09) « *par exemple sur la notion du lean management, je savais que j'allais aller dans une école spécialisée pour apprendre ce sujet là.* » (Raphaël 07:49) né dans l'industrie automobile dont leur directeur général est issu, pour aller jusqu'à dorénavant « *constituer des équipes par cooptation et non plus par construction hiérarchique* ».

Quant à l'activité délimitée par les fiches de poste, la fonction d'animation et la fonction de conception apparaissaient comme fermement disjointes : les formateurs animent et l'ingénierie pédagogique conçoit. Ils évoquent un contrôle mou qui fluctue au fil du temps. Harol (22:59) « *historiquement, chez nous, euh les tâches de concepteur et les tâches de l'animateur sont disjointes ... et on dirait même historiquement elles étaient même fermement disjointes. moi moi j'ai plutôt un tempérament de concepteur ... et euh quand je suis arrivé dans l'entreprise en fait c'était disjoint, très disjoint, mais il y avait un contrôle mou dessus ... donc du coup bah ceux qui voulaient concevoir ils ont conçu .. donc moi j'en faisais partie et puis un jour la l'entreprise c'est rigidifiée et puis j'ai eu des problèmes ... donc j'ai décidé d'arrêter de concevoir pour ne pas avoir de problèmes .. euh et puis depuis une paires d'années grosso modo ... de nouveau de nouveau là quand les formateurs font de la conception il semblerait que ce soit bien et je n'arrive pas vraiment à savoir si ... si c'est le cas parce qu'on manque de bras au niveau de la conception .. et que du coup c'est mieux ... si c'est vrai combien pour de vrai et comme ça déjà j'ai déjà vécu ça il y a dix ans j'ai pas tellement envie de reprendre les coups que j'ai pris il y a dix ans .. euh non, maintenant j'avance dans la question de la conception avec beaucoup, beaucoup de de circonspection.* »

Seuls les sites qui possèdent des expertises métiers spécifiques peuvent historiquement concevoir et animer leurs propres formations. Aujourd'hui les passeurs sont invités à concevoir des formations destinées à leurs pairs à la manière d'une « *communauté de pédagogues* » Luc (57:27). Les fiches de postes en général sont évoquées comme « *suffisamment stratégiques pour laisser une ouverture mais assez précises pour refuser de faire ce qui ne serait pas inscrit dans une fiche de poste* ». Stéphane (07:42) « *la fiche de poste je la connais pas [...] je construis mon métier petit à petit hein je me suis essentiellement formé tout seul.* » C'est donc autant dans leur métier intermédiaire de passeur que dans celui des autres que le brouillage s'installe. Pour un des passeurs l'idée que le manager « *assure le développement des compétences* » rend confuse leur activité de formateur. En effet le mot formateur n'est pas écrit dans la fiche de poste du manager et ces derniers peuvent interpréter librement ce que développer des compétences signifie concrètement. De fait les formateurs ne savent pas toujours jusqu'où s'arrête et où commence leur activité. Emilie (21:12) « *quand on dit manager-développeur de compétences, ça veut tout dire et rien dire. Si je lui dis tu développeras la compétence en faisant des accompagnements pédagogiques et en formant tes tes n-1, ça peut marcher ..[...] maintenant, si développeur des compétences, c'est juste en leur montrant un geste professionnel, ça marche aussi, donc vous voyez, on met quand même des choses dans dans les phrases ou dans des titres qui sont suffisamment précis sans l'être, de manière à pouvoir y mettre quand même deux trois choses. Si on met manager formateur, c'est très précis. Mais si on ne met pas de développeur de compétence ou si met pas cette subtilité en s'en tient au management je peux très bien dire à mon patron je ne suis pas là pour faire sa formation , je suis manager ... »*

4 Code : confiance partagée

Cette remise en question de l'activité s'accompagne d'une supposée « confiance partagée » et suppose qu'on est motivé à le faire. Pour le dictionnaire la confiance est une « *croyance spontanée ou acquise en la valeur morale, affective, professionnelle d'une autre personne, qui fait que l'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison ou incompétence.* » Si offrir sa confiance est une chose, l'exiger en est une autre. Pour devenir passeurs il faut « *être motivé* » c'est-à-dire s'engager individuellement sans qu'on sache très bien mesurer

cette motivation. Pour Luc (44:48) « *c'est leur motivation qui leur fait faire ce chemin là.* ». Volontaires, ils doivent être « *motivés par leur métier, désireux de partager et intéressés par la pédagogie* ». Luc (38:00) « *à chaque fois ce qu'il ressort d'une réunion passeurs c'est euh c'était vraiment bien j'aime ces moments là où on échange on travaille ensemble ils bossent hein mais au bout du bout ils apprennent aussi et et et au bout du bout ils sont satisfaits euh de l'avoir fait enfin bon le recrutement, le critère numéro un de recrutement c'est la motivation pour la pédagogie* » Le plan stratégique quand il parle de confiance partagée fait écho à ce mode de recrutement. Julian (44:48) « *il faut que le collègue en question ils ne se sentent pas surveillés par un autre collègue.. c'est ... donc là, il y a une question de confiance...* » Cette confiance présentée comme un présupposé instaure symboliquement l'acceptation que des changements doivent être conduits. Harold (41:26) « *il suffit que je sois capable de déterminer mon projet pour faire le chemin et si jamais il est trop complexe, je suis capable de trouver qui va m'aider à le faire... si j'arrivent à être dans ce schéma là .. dont le moteur est quand même avant tout la motivation ... Euh alors le reste des des détails, c'est de la cuisine quoi, la cuisine c'est très facile quand on sait ce qu'on veut faire et ce qu'on aime, c'est super dur, quand on aime rien et qu'on veut pas ... donc pour moi, le moteur de tout, c'est la motivation ... et la motivation pour moi c'est vraiment un sujet ... passionnant je trouve .. entre la motivation la mienne et la motivation des autres .. qu'est ce qui fait que les autres ils vont bucher sur un truc qui va peut être pas marcher sur un autre .. Et d'ailleurs, je je pense qu'en salle une des raisons pour lesquelles ça peut marcher entre le formateur et le participant c'est quand le formateur il arrive à capter quel est le moteur de motivation de l'autre et de remettre l'autre responsable de sa motivation. Le reste on s'en balance ... parce que si si ce qu'on suit c'est intéressant .. j'ai pas besoin de me demander comment je fait ... l'autre va suivre ... si la connexion est bonne, euh, ça suivra ça c'est des détails tout le reste c'est des détails* » Jean Yves (07:00) a été recruté en partie « *sur les motivations .. euh voilà .. sur le .. voilà .. sur le poste .. voilà plus des choses comme ça. Et puis euh, je pense là encore que j'ai dû .. voilà, j'ai dû démontrer surtout mon envie parce que je pense pas .. je devais pas avoir la la technique à l'époque mais j'imagine plutôt l'envie et je pense que j'ai réussi à retransmettre à faire comprendre du moins cette envie.* » .

5 Code : appellations symboliques

Jean, le directeur du centre de formation pour susciter un changement d'organisation et « *remettre un peu d'entreprendre* », souhaitait insuffler une énergie nouvelle, le projet des passeurs en fait partie. Il s'agit de « *faire le lien entre deux rives* » dont on imagine qu'elles sont le centre en lui même avant et après le déploiement du projet. Le travail culturel et symbolique sur les mots utilisés trouve une place importante dans cette dynamique. Les appeler passeurs n'est pas anodin et s'il provient selon Luc de l'idée de « *passer le ballon* » comme on le fait dans les sports collectifs, ce terme porte en lui plusieurs niveaux d'informations. Tout d'abord il est un signe de changement, par le simple fait que des formateurs sont nommés passeurs on indique qu'une activité est nouvelle. (Demazière, 2008). Ce n'est pas un nouveau métier parmi les métiers de l'entreprise mais une nouvelle manière d'agir en situation qui est proposée. C'est le symbole que dorénavant un formateur doit faire autrement, ce qui pour autant ne change rien à sa fiche de poste. S'il y a quelque chose à changer dans la démarche du formateur c'est bien de facilitation qu'il s'agit, d'être « *passer* » et non plus « *sachant* », d'acquérir une posture de facilitateur et d'intervenant. (Houssaye, 2015). Jean (18:51) « *on veut plus des formateurs animateurs d'une communauté que des formateurs sachant* ». Le fait de nommer délimite un groupe d'individu et le danger est de devenir exclusif ou méprisant sinon méprisé. Ce risque les a obligés dès les premiers temps à communiquer sur leurs intentions auprès de leurs pairs et y être constamment attentif. Jean (01:27) « *Je sais pas s'il y a un dirigeant de ça en tout cas il y a quelqu'un qui les anime.* »... « *c'est pas forcément euh comment dire le but de cette organisation ou en tout cas cette communauté .. je préfère cette expression* » Il s'agit d'un groupe « *animés* » par Luc, les passeurs sont libres, ils sont « *citoyens* » ajoutera Jean lors de notre entretien. Il n'y a pas de direction stratégique, mais un pilote appuie-t-il. Jean (01:12) « *Quand vous dites un sommet stratégique, ça veut dire un pilote?* »

B. Catégorie : la désignation qualitative

Sur le terrain nous avons identifié une seconde catégorie que nous appellerons la désignation qualitative. Il s'agit de mobiliser la dimension d'évaluation de l'activité par les formateurs eux-mêmes. Sans référence à un groupe professionnel auquel on ne s'oppose pas, sans qu'un référentiel d'activité en soit l'objectif, on va constituer en interne une version qu'on envisage

comme à eu près stabilisée du métier à partir du terrain. Le projet propose de l'inventer collectivement sous le regard des porteurs de projet comme on le verra par la suite.

C'est aussi une catégorie de pilotage du dispositif dans le sens ou la dynamique même de l'évolution du métier dans une dimension qualitative ressentie par la population indique que le projet de professionnalisation a atteint son but. Quatre codes l'ont constitués: être ambassadeurs et devenir enviables, définir et diffuser un vocabulaire officiel, la valorisation par l'appropriation et son partage et la valorisation par la vocation affirmée.

1 Code : ambassadeurs

Tout d'abord il s'agit de les rendre enviables. Montrer que ce sont des professionnels qui « *savent y faire* ». Dans la vision nouvelle proposée du formateur il est question d'un « *facilitateur au service de la recherche de solutions* ». Les passeurs constatent que c'est « *devenu un vrai métier* » et estiment faire partie d'une « *corporation de formateurs* » dont ils veulent communiquer les « *gestes forts* », les « *techniques* », afin de « *remettre en contexte* » leurs pairs. Ils sont « *de moins en moins formateur mais animateur, accompagnateur individuel et collectif* », animant un « *temps d'échanges* ». Il s'agit d'être en interaction avec leurs apprenants, de « *faire du lien avec le terrain et ce que leurs apprenants y vivent* » et dont ils apprennent beaucoup des « *problèmes réels* ». Jusqu'à « *aller voir en vrai comment cela se passe sur le terrain, sortir de la salle et ne pas se contenter des fiches de poste* ». Jean (18:51) souhaite les « *amener vers le métier tel qu'on l'appréhende pour demain [...] au regard des évolutions de la société et des ambitions de la branche et du groupe* ». Il souhaite « *des formateurs qui soient multiscopes avec des compétences plus larges et qui soient en capacité de trouver leur place dans un environnement où on ne va pas leur demander de tout savoir [...] on doit trouver le bonheur dans le fait qu'on ne sait pas tout.* » Il ajoute « *l'étape d'après c'est qu'ils soient force de proposition [...] ils ont cet espace de liberté [...] avant d'être formateur ils sont citoyens* ». L'évaluation du dispositif pour lui, en plus de cette capacité d'agir est que d'autres formateurs souhaitent devenir passeurs, que leur rôle soit enviable, il s'agit de « *rendre la fonctionnalité de passeurs séduisant* » et qu'on puisse voir « *le résultat de leur contribution en termes de reconnaissance de la part de l'organisation.* » Pour Luc l'intérêt de ces pratiques est indiscutable et les passeurs vont communiquer la bonne parole « *les formateurs s'enferment*

dans des routines qui ne sont plus adaptées. On oublie l'intérêt d'un bon démarrage de session, on oublie de structurer chacune des séquences, on oublie de mettre en lien et de donner du sens, on oublie de vérifier la progression pédagogique » et pour couronner le tout « l'absence de remise en cause de ses propres pratiques rend plus difficile la transformation. » Pour Stéphane c'est dans le regard de l'autre que se définit son aptitude : « j'ai appris que je pouvais être un créateur de contenus .. Voilà donc euh non non c'est un vrai métier .. j'en suis persuadé lorsqu'il m'arrive de travailler avec certains formateurs qui sont moins au fait de l'ingénierie ils me le disent ils disent ah ouais quand même c'est un métier. Souvent eux il leur arrive de transformer des séquences qui leur conviennent pas .. et ils disent ah bah finalement c'est facile et puis quand quand avec certains je pars d'une feuille blanche ils disent ah ouais quand même quand même c'est pas la même. Voilà donc euh c'est un vrai métier ouais. »

2 Code : vocabulaire officiel

Le vocabulaire employé est symbolique pour accompagner l'adaptation des fonctions nous l'avons vu mais paradoxalement cherche à devenir commun et officiel pour ce qui est des métiers. Un vocabulaire acquis est vu comme une preuve de qualité du professionnel. Il semble important « *d'acquérir un vocabulaire commun* » pour utiliser le même langage et « *atteindre une clarté des scénarios pédagogiques.* » Sans oublier nous précise Luc la veille « *incontournable dans un monde qui change : les outils qui sortent, les résultats des dernières recherches, les pratiques d'autres entreprises dont on pourrait s'inspirer* » C'est ce vocabulaire que les passeurs chercheront à définir durant les réunions, dans l'espace de formation, validé ou nourri par les porteurs de projets. Luc (29:28) « *Je voulais commencer par tu vois déjà qu'on parle le même langage. Si on est seul à parler le même langage ça sert à rien* » Raphaël (08:48) « *après moi j'ai pas trop ... là justement c'est là où moi j'ai des difficultés, je ne suis pas une formation pédagogique de base, c'est que dans les terminologies de la pédagogie, des fois, je ne suis pas .. je ne connais pas trop je vais vous donner mon ressenti* » [...] « *mais bon après dans les termes après je ne sais pas trop des fois ajuster quoi.* » Jean Yves (24:20) « *Voilà de remettre un peu ... peut-être d'utiliser un vocabulaire commun aussi de remettre un peu en avant des choses un peu classique qui ont été apprises il y a longtemps et qui ne sont plus forcément utilisées régulièrement ... de*

*choses comme ça ... ou rappeler tout simplement la nécessité de faire un vrai débrief en formation .. qu'est ce que c'est qu'un débrief? comment on le mène ... je crois que vraiment le l'idée de départ c'est vraiment reprendre comme ça des des gestes forts d'un formateur ... techniques du coup hein.. parce qu'un débrief ça c'est un geste technique ... il y a des choses à faire .. un ordre à faire ... Et euh, voilà peut être juste remettre en contexte pour chacun .. comme une re mise à jour ..et puis voilà quoi Oui je pense que c'est ça .. » Ces professionnels doivent être détenteurs d'un vocabulaire commun validé par le chef de projet qui les nourrit d'apports théoriques en fonction de leurs problématiques et par la suite en sont les garants. Formaliser ce vocabulaire valide les gestes techniques. Leur questionnement durant les entretiens pour vérifier auprès de moi que tel ou tel terme qu'ils utilisent est le bon en est une preuve. Dans le même temps, les passeurs deviennent les détenteurs du vocabulaire commun et en cela deviennent une référence qualitative pour le reste du centre de formation. Stéphane (09:35) présente ces aspects théoriques comme un déclic « *c'était très universitaire comme formation ce qui pour moi a été un choc au début en tout cas je me souviens les premiers documents que j'ai lu je me disait mais qu'est ce que c'est que ce truc je ne comprend rien. C'était de la littérature universitaire auquel je n'étais absolument pas habitué. Et mine de rien oui ça a été le déclic donc on faisait euh on évoquait les différents courants pédagogiques etc etc enfin ça c'était l'intro et je me souviens que ça m'avait bien plu ».* (18:27) « *j'ai découvert un nouveau truc (rire) la méta cognition je crois qu'on dit (rire) j'essaie de faire mon sachant là en fait (rire) »**

3 Code : valorisation par l'appropriation

Sans référence formelle d'activité ni de dispositif d'évaluation qualitative de leurs actions, identifier des pratiques et adapter son activité est vu comme une reconnaissance professionnelle. Avouer qu'on a triché pour bien faire son travail est une preuve de professionnalisation. C'est ce que propose le projet quand il demande aux passeurs d'identifier des pratiques sur leur terrain puis de les partager avec le reste du groupe. Mais c'est aussi dans leur propre appropriation de l'activité que cette évaluation a lieu. La fiche de poste, la prescription du travail ne suffit pas à transformer les pratiques. C'est ce qui fera dire que certains « *jouent le jeu* » ou pas. C'est principalement leur expérience qui définit leur activité, dans la limite d'un certain nombre de journées de formation effectuées par an.

« *Celui qui sait c'est celui qui fait* » nous dira Luc. Emile (07:43) « *passeurs l'idée c'est d'abord enfin moi je le conçois comme ça c'est d'avoir un coup d'avance. C'est-à-dire aller aller sur les les chemins qui ont pas encore été pratiqués et ensuite de le diffuser et d'emmener tout le monde avec, donc c'est vraiment euh se dire je monte sur la marche du dessus, je teste moi, je commence à débroussailler et après j'emmène [le site] ... et pour moi c'est professionnalisant* ». Ils ont eu pour certains une formation pédagogique de quelques jours à leur prise de poste mais déclarent avoir surtout appris sur le terrain avec leurs pairs et en particulier récemment dans une certaine accélération lors des activités de passeurs. Jean Yves (07:00) « *j'ai beaucoup accompagné les collègues pour .. voir comment ils faisaient puis après essayer de trouver par moi même un peu ma ma façon quoi .. c'était un peu ça en fait .. un peu comme ça que ça se passe.* » [...] « *beaucoup de séquences, seul face à ses contradictions, à ses difficultés, à ses réussites ... enfin, voilà donc, euh, beaucoup d'introspection fait un travail sur soi, finalement.* »

S'ils ont appris dans le passé grâce à leur expérience c'est en modifiant, en adaptant les parcours pédagogiques qui leurs étaient proposés par l'ingénierie mais « *sans modifier les objectifs pédagogiques* ». Jean Yves (14:23) « *ça correspondait vraiment à une structure c'est-à-dire le le formateur est au milieu de la salle .. il doit avoir une posture de sachant et c'était comme ça .. on l'a, on me l'a appris comme ça .. et euh, mais moi c'est déjà cette posture-là ne me convenait pas puisque quand j'étais stagiaire .. ça, ça, ça me plaisait pas trop en fait, c'était pas quelque chose sur lequel je ça .. ça, ça m'aidait pas à mon apprentissage en fait, moi j'ai toujours appris .. euh, en faisant, en réfléchissant, en me confrontant aux autres .. et cette posture de « je sais » .. "c'est moi qui vais vous dire ce qu'il faut faire", alors il y a, il y a du bon hein dans tout ça, parce que effectivement, on a affaire à des techniciens, des gens pointus qui connaissent le sujet .. et euh .. leur apport est important. Mais euh moi, ça a toujours été un truc, un petit, un petit peu complexe alors complexe pour moi de ... pour mon apprentissage une fois encore, puisqu'on allait parler de son apprentissage.. et quand j'étais stagiaire, c'est une position qui me convenait pas tout, parfois oui, mais pas tout le temps.* » [...] « *j'ai dit bon, je vais le faire parce qu'il faut que j'apprenne le métier sérieusement, par contre, dès que je me sentirai plus à l'aise et c'est là où les collègues ont été intéressant c'est que en fait .. je pense qu'ils ont voulu m'apprendre .. euh, comme il l'avait fait eux , en disant bon attention, ça c'est pas la loi en fait, maintenant*

que tu sais faire ça, en fait, ce qui fera la différence, c'est toi. C'est ta vision des choses, ton apprentissage. Euh, comment tu aimes faire si .. comment tu aimes faire ça etc .. et du coup je me suis approprié en en voilà. .. j'ai passé une année un petit peu, euh d'apprentissage lourd, parce que le les ai accompagnés beaucoup .. j'ai beaucoup travaillé sur moi, sur comment il fallait faire les choses et c'était parfois compliqué parce qu'il fallait j'applique comme .. voilà comme cette couleur de peinture là et puis pas une autre .. et puis, bin petit à petit j'ai compris rapidement et je pense qu'ils m'ont laissé faire justement c'est ça qui était intéressant dans mon apprentissage .. c'est qu'ils ont laissé faire des choses, y compris euh que eux n'auraient pas testé pour plein de bonnes raisons .. plein de mauvaises raisons d'ailleurs. Et parfois je me suis trompé .. parfois ça a marché et du coup, si j'ai beaucoup progressé, je pense c'est autour de ça en fait, c'est ça qui était intéressant, ce qui fait qu'aujourd'hui je suis un animateur très différent ..euh, de ce que j'ai appris à faire ne serait-ce que cinq ans .. cette euh non pas sur une période de quinze ans ou de vingt ans il y a à peine cinq ans déjà non mais quand même on va dire que ça fait une expérience sérieuse .. Mais ... les choses ont beaucoup changé sur les dernières années .. alors est-ce que c'est ma vision des choses ... » [...] « C'est un peu l'esprit des passeurs » Harold (45:50) « En pratiques, les gens ils arrivent sur le terrain .. ils sont formés sur le tas par des gens qui leurs disent écoute pas ce que le ce que vont dire les autres c'est nous qui avons raison... et après on les à nous en salle ou ils nous disent mais enfin ce que vous nous racontez c'est pas vrai ... »

4 Code : valorisation par la vocation

Cette partie découle pour beaucoup de la manière dont les passeurs ont été recrutés, néanmoins elle est très présente et mise en avant dans le groupe au point de lui donner une certaine coloration. Faire preuve de leur vocation dans le sens d'une déclaration qui s'énonce publiquement est sujette à reconnaissance. Ils viennent y chercher une relation humaine et une reconnaissance de leurs pairs. « *Le travail d'équipe, le collectif, l'entraide* » est senti comme un moteur important au service du centre de formation conçu comme un « *rouage de l'entreprise* » qu'ils nomment volontiers « *maison* ». Julian (00:07) « *en fait comme j'adore ce métier, j'adore ce que je fais Je pense que je fais partie des chanceux qui exercent un métier qui je peux pas dire que c'est un métier de passion j'irais pas jusque là non plus, mais*

euh, c'est un métier que voilà parce que ça apporte beaucoup de reconnaissance ... c'est-à-dire que le retour des des apprenants pour moi est très très important. ... donc voilà, pourquoi je suis formateur. » Raphaël (00:33) « *tout ce qui était euh présentation, animation, explications, transmettre ce que je connais Euh j'aime bien tout ce qui est relationnel relations humaines euh j'adore ça c'est vraiment ... en gros je prends mon pied en salle quoi ..* » C'est une « mission » qu'on leur confie « *d'expliquer aux autres* ». Il leur faut par ailleurs « *redorer le blason de la formation* » Leur rôle « *important* » est « *au service de la qualité* » et accompagne la culture d'entreprise dont ils sont empreints du fait de leur ancienneté. Les passeurs sont volontaires, ils sont recrutés sur leur « *envie* » plus que sur leur techniques pédagogique et ressentent leur fonction comme une « *vocation* ». C'est une question de « *tempérament* » que leurs apprenants partagent dans « *des retours positifs* ». C'est une « *clef de voute de leur identité* » qu'ils mettent au service du « *corporatisme* » que représente le centre de formation. Pour les passeurs il s'agit de « *développer l'autonomie de leurs apprenants.* » Certains évoquent l'idée d'aider leurs collègues à « *développer leur identité professionnelle* », d'accompagner « *ce qu'ils veulent être* », ce qu'ils pensent devoir acquérir pour « *devenir un bon formateur* » et « *d'individualiser les approches afin de les rendre autonomes* ». Harold (11:38) « *Alors le retour que j'ai avec mes participants en termes d'animation .. j'ai des retours positifs ... et puis ça me touche d'ailleurs parce que pas mal de gens disent bah c'était intéressant. Quand on dit c'est intéressant, j'entends euh mes explications était suffisamment claires.* »

II. Question 2 : de quelle hybridation s'agit-il et en quoi est-elle agissante ?

Cette partie est reliée aux cadres théoriques concernant l'hybridation et l'autonomie, et notamment au concept d'autopoïèse de Varela dont sont issues les catégories liées aux perturbations.

A. L'hybridation

Nous allons montrer dans cette partie en quoi le dispositif est constitué d'une hybridation entre trois espaces. Cette partie n'est pas à proprement dit la mise en évidence de codes ou de catégories, mais il identifie la machine autopoïétique que le dispositif cherche à perturber.

Le dispositif que nous observons n'est pas conçu comme une architecture modulaire mobilisant des modalités d'apprentissages comme le sont la plupart des projets de formation en entreprise. En cela il a été « *pensé à l'envers* » au sens de Carré. Il n'y a pas de journées de formations présentielles ou même distancielles organisées dans un parcours pédagogique et dont les objectifs et le programme seraient déterminés à l'avance. Ces modalités sont présentées dans le projet comme envisageables, tout comme des animations de collectif, des séances de co-développement, etc... On y trouve aucun processus formel d'évaluation à la fin du parcours. Il n'y a pas de tutorat ni d'accompagnement des apprenants dans leur espace de travail. Il n'y a pas non plus de temps réflexifs individuel au sens d'une action de formation en situation de travail puisqu'aucun positionnement n'a été effectué au début et qu'aucun objectif de formation n'a été formalisé. Aucune analyse de poste ou cahier des charges n'en a été le précédent. Aucune situation formatrice n'a été déterminée et on observe encore moins de contractualisation individuelle du parcours qui n'est pas certifiant et n'améliore en rien leurs fiches de postes. Du moins dans les documents auxquels j'ai eu accès. Les porteurs du projet expliquent que leurs apports ne seront principalement que des « *adossements théoriques* ». Luc (38:43) Pour autant on y délimite ce que les passeurs vont faire. Le passeur « *développe ses pairs et se développe* », il ne se forme pas, il ne forme pas mais il développe, et le mot formation n'est utilisé que comme une activité envisageable parmi d'autres leviers possibles. Une veille pédagogique est envisagée sous forme de partage de pratiques et de « *chemin de faire* », des ateliers d'analyse de pratique, le co-développement sont envisageables. Aucune temporalité n'est définie, mais des activités, des actes d'apprendre sont prévus dans des environnements.

Une animation de l'équipe est prévue en collectif ou en individuel, en distanciel ou en présentiel. Il s'agit de « *sécuriser les passeurs dans leurs missions de développement des compétences de leurs pairs : accompagnements, co-animations, animations clés en main, etc.* » Des moments de partage de 4 jours sont prévus 3 fois par an et le projet insiste sur l'objectif d'autonomie progressive des passeurs. Le corpus des activités n'est pas figé bien que les premières pratiques à prioriser soient : « *transposer des techniques sur du digital* », « *gérer les situations difficiles* », « *enrichir son panel de techniques* » ou encore « *susciter la dynamique de groupe* », ce à quoi les conditions sanitaires vont ajouter « *animer à distance avec Teams* ». Puis les passeurs animent dans leurs sites respectifs sous forme

d'animations de séquences collective, de présentation et d'accompagnement de prise en main d'outils à la fréquence d'une journée par mois à raison d'une demi-journée. Ces modalités sont choisies parce que « *préférées par leurs responsables de sites* ». Nous avons donc une multiplication de modalités au sens d'environnements-sujets-activités multiples, activités effectuées par les sujets que sont les passeurs et qui ont lieu dans des environnements « *sécurisés* » par les porteurs du projet et la direction du centre de formation. Trois espaces qui ne sont pas des espaces géographiques délimités mais des types d'activités en sont les trois pôles et qui forment le dispositif hybride : l'espace de travail, l'espace de formation et l'espace social. Nous allons chercher à les distinguer à partir des activités qu'ils y pratiquent.

1 Espace de travail

Dans l'espace de travail la demande est faite aux passeurs de questionner individuellement leurs pratiques et d'identifier des sujets récurrents. Cette interrogation a été initiée par le projet dont elle est un élément moteur. Ils confronteront ensuite ces observations avec leurs pairs formateurs. Ils interrogent leur propre activité dans un aller-retour réflexif qu'ils partageront avec les autres passeurs et qui les amènera à une désignation qualitative de l'activité. Les interactions contextuelles et les jeux propres de l'agir en situation seront rapportés au collectif des passeurs dans l'espace de formation. Ils s'interrogent sur la place que la formation occupe pour les apprenants au travers des formations qu'ils délivrent dans leurs expertises spécifiques (agent, manager, technicien etc.) et notamment sa priorité toute relative sur la production pour l'organisation du groupe. Dans un deuxième temps cet espace va être celui de l'expérimentation de ce qui a été élaboré et partagé dans l'espace de formation des passeurs. C'est en ce sens le lieu du transfert des apprentissages. Ils accompagnent, diffusent, animent, forment. C'est leur activité première de formateur qu'ils éprouvent, sur des formations destinées aux gestes métiers et aux contenus qui ne sont pas ceux de la pédagogie mais ceux des métiers de l'entreprise. Cet espace quotidien de travail représente une centaine de journées d'animation par an. Les passeurs apprennent à observer afin de les ramener au sein du groupe sans autre outil d'analyse que le récit de leur expérience. En interaction avec l'espace de formation, c'est dans cet espace de travail mais cette fois-ci auprès de leurs pairs que les formateurs vont animer leurs conceptions, communiquer les outils pédagogiques élaborés ensemble, transférer les capacités acquises

dans l'espace de formation. Ils accompagnent également leurs pairs en « *doublure* », en « *debriefings* ». En interaction avec l'espace social c'est là aussi qu'ils vont se confronter avec leurs pairs et défendre la posture du nouveau formateur.

2 Espace de formation

L'espace de formation est palpable lors des 3 réunions annuelles de 4 jours réunions de co-construction de supports d'animation mêlés de négociations identitaires et donc en partie espace social restreint aux passeurs. Dans cet espace de formation les passeurs partagent leurs constats sur leurs pratiques, ils parlent de leur compétence ce qui comme nous l'avons vu vaut comme désignation qualitative de leur activité. L'animateur pilote ces ateliers de conception et propose des améliorations. Jean Yves (21:59) « *le point de départ de passeurs ... c'est une demandes un peu récurrente ... parce que en gros on avait une allez.. une fois par an, on avait la grand, la grand messe [...] on va dire comme ça .. pour parler corporate .. et puis quand on demandait aux collègues un petit peu bin .. quel sujet ils voulaient aborder euh ... sur quoi ils se sentait moins à l'aise ... sur quoi je voulais travailler tout ça .. et en fait je je me souviens que les réponses revenaient toujours un peu sur euh le besoin des collègues et de tous en fait de reparler justement de la pédagogie parce que certains n'avaient pas eu la formation que j'ai eu moi par exemple certains ne l'avaient pas eu.. , ou ils l'avaient eu en forme un petit peu réduite .. ou ils l'avaient eu mais ça remontait à dix, douze, quinze ans. »[...] Quand [Luc] a pensé a imaginé le groupe des passeurs je pense que le point de départ, c'était de se dire bah tiens, on va réunir une petite équipe, plutôt un membre par [site] ... ensemble on va travailler sur les sujets qui sont plutôt liés à la pédagogie. Et puis euh, l'idée étant après de à chacun dans son [site] d'essayer de transmettre un peu .. euh ce qu'il a appris en groupe quoi .. on va le faire un petit peu comme ça ... et je pense que le point de départ était plutôt sur le besoin, un petit peu exprimé de tous les collègues de France, de retravailler sur la et non plus sur l'animation en tant que telle mais sur la pédagogie un peu de fond.. de base quoi. » Les passeurs co-conçoivent des formations sous l'œil facilitateur de l'animateur et en choisissent les contenus comme les modalités. Luc (17:11) « *j'ai prévu de les faire travailler Euh sur la gestion du temps parce que il y en a quelques uns qui sont pas très euh enfin ils sont pas très bon là-dessus Euh ils ont tendance à vouloir trop donner alors qu'il faut être à l'objectif donc euh c'est sans doute**

pas comme ça que je vais le faire travailler mais si ils pouvaient me construire une formation sur la gestion du temps et la formation ce serait pas mal » [...] « il faudrait que les passeurs puissent travailler là-dessus aussi donc après il y aura un choix à faire peut-être que la gestion du temps sera une discussion de départ avec comment je gère mon temps moi » Ce faisant le chef de projet donne la bonne direction au navire pour ne pas trop s'écarter de celle de l'organisation. Luc (31:25) « *on utilise depuis la dernière fois les supports de l'ingénierie pédagogique qui à mon sens sont pas forcément top top mais ils appellent ça des standards admettons et eux en fait du coup je me suis dit c'est l'occasion de rentrer dedans et puis d'aller modifier des petites choses. Donc euh je du coup on les utilise directement parce que là je suis en train de faire du copier coller des animations qu'on a proposées avant alors ça m'agace un tout petit peu mais je me suis dit que c'était aussi une belle opportunité pour moi de glisser des choses qui n'y sont pas. Par exemple les contenus c'est pas quelque chose de de compris visiblement, tu vois enfin il y a des choses qui pour moi sont importantes moi je fais pas un un scénario pédagogique sans contenu j'ai toujours ma colonne avec les points à la ligne là, tous les sujets incontournable déjà.* » Les apports théoriques y sont présents. Luc (38:43) « *ce qu'ils préfèrent c'est quand on travaille la pédagogie. Il faut à chaque fois je dois apporter Euh quelque chose tu vois Euh quand l'autre fois ils ont travaillé sur la synthèse je leur ai donné en adossement euh théorique[...] Tardiff et Merieu [...] qui travaillent sur euh les étapes du transfert d'apprentissage en fin de compte en leur expliquant que la synthèse était dans je sais plus j'ai plus en tête là comme ça mais je leur ait dit la synthèse voilà c'est là c'est un des éléments euh voilà ils aiment bien avoir un adossement théorique alors je leur ai donné ça [...] mais voilà tu vois ils sont euh assez friands de ça tu vois quand j'arrive avec euh euh une référence possible parce qu'il y en a toujours pléthore hein j'arrive avec une référence possible qui m'arrange moi parce que c'est sur le transfert des apprentissages c'est pas anodin si j'ai choisit ça hein évidemment mais euh du coup euh ça leur va bien quoi et ça leur donne une ligne quoi en fait je les dirige gentiment mais ils le savent parce que ils savent bien que c'est un peu mon dada [...] je m'assure sur enfin qu'en situation de travail ce qu'on fait ça, ça sert quoi donc donc comment on monte des passerelles comment euh petit à petit j'aimerais bien les amener jusqu'à l'AFEST.* » Les objectifs de formation de sont pas prédéterminé. Luc (43:15) « *dans ma tête évidemment euh j'ai euh une ambition assez élevée tu vois mais en fait euh c'est de la co-construction euh*

c'est j'attends que ça vienne d'eux en fait la plupart du temps euh, quand il s'agit de ce qu'ils pourraient faire » [...] « et puis en fait il y a quand même un écart entre ce que j'imagine quelquefois qu'ils peuvent faire et puis ce qu'ils font réellement tu vois je m'en rends compte aussi. Donc bon il faut que je réduise l'écart quoi déjà pour commencer »

La direction actuelle valorise l'idée de facilitation, l'accompagnement et le partage de pratiques à la posture de sachant. Harold (34:21) « *on se rencontre [...] ... on va dire trois fois par an ... alors trois fois par an, c'est-à-dire trois petites semaines par an. On peut se parler ... c'est un lieu où on se parle pour de vrai .. euh vraiment je oui je je ne peux que remercier et féliciter [Luc] entre autres et puis euh sans doute sa hiérarchie qui laisse faire ça ... c'est que c'est un groupe où la parole est libre donc on peut en parler ... on se voit peu à côté parce que le planning euh est trop chargé ... et euh donc c'est c'est pas simple par contre on on peut en effet parler de tout ça, après on n'a pas tous les mêmes profils valeurs »*

Des arbitrages sont faits. C'est un espace de négociations identitaires. Comment nous définir comme passeurs au travers des sujets choisis mais aussi dans notre manière de les transmettre à notre tour ? Dans ce temps de formation la réflexivité est sollicitée et facilitée par l'animateur. La définition d'un bon formateur et de comment bien faire son travail y est améliorée collectivement, avec l'accord de l'animateur qui reste malgré tout un supérieur hiérarchique. Certains sujets sont poussés par l'animateur. Luc (50:06) « *Bah en fait il y a le le l'écart entre le niveau qu'ils ont et celui que que potentiellement euh j'aimerais qu'ils aient après mais peut-être plus je vois trop trop loin aussi mais euh en fait pour moi il faudrait qu'il soit à minima à mon niveau voir peut-être plus il y en a qui aurait matière à faire plus par la suite hein tu sais c'est un pas après l'autre et puis après il y a le Euh l'écart entre eux oui effectivement en effet et en se voyant euh une fois euh par trimestre c'est pas évident mais ça fonctionne plutôt bien »* Luc (54:39) « *En tout cas ils le disent déjà si tu regardes [...] par exemple il est à la formation depuis deux ou trois ans tu vois et c'est vrai que lui il partait pas tout à fait du même niveau. Et en fait il dit euh c'est incroyable ce que j'apprends à chaque fois bon ça marche. »* Si l'idée même d'analyser le travail et comment faire cette analyse avant de concevoir une formation est envisagé lors de leurs observations du terrain, cette pratique est collective au cœur d'ateliers dans cet espace de formation pour les passeurs devenus à la fois sujets et objet: « *quelle est votre expérience de formateur, ce qui vous manque et manque à vos collègues ?* ». Ici ont lieu les discussions à propos

d'organisation et d'évolution pour le groupe de passeurs, premiers pas vers une autonomie de fonctionnement du groupe, sous couvert là aussi de l'accord de l'animateur.

3 Espace social

Deux postures différentes peuvent être observées dans cet espace social scindé en deux environnements que sont celui de la relation aux apprenants et celui qui permet la relation entre pairs. A l'exception des co-animations ou des animations en doublure dont les passeurs sont friands ces deux environnements sont distincts dans le temps. De même on pourrait distinguer la relation aux pairs - formateurs et la relation aux pairs - passeurs. Dans cet espace social les passeurs négocient entre eux lors des réunions collectives de formation mais également lorsqu'ils reviennent sur le terrain et défendent comme ambassadeurs leur identité de nouveau formateur. Ils doivent également négocier leur posture de passeur avec leurs pairs comme nous l'avons avec la désignation qualitative. Ils doivent entretenir l'habitude d'être envisagés comme personnes ressources à destination de l'ensemble du centre de formation. Luc (29:28) « *Oui c'est ça parce qu'en fait [...] il est à l'ingénierie pédagogique et en fait au départ, on avait demandé de mettre les formateurs « passeur » et moi j'ai dit il me faut l'ingénierie pédagogique sinon, ça n'a pas de sens. On ne peut pas imaginer bouger les lignes parce que si il y a quand même un peu ça tu comprends si eux les ingénieurs de formation sont pas dedans.* » Cette démarche n'est pas sans encombre. Luc (46: 45) « *ils trouvent qu'ils ne sont pas assez reconnus pour le boulot qu'ils fournissent on a tendance semble-t-il leurs chefs auraient tendance semble-t-il à oublier que quand ils viennent de trois jours euh tous les trimestres c'est pas pour des vacances donc ça veut dire qu'il faut que je continue moi de communiquer pour là aussi tu vois réduire cet écart là. Ils ne devraient pas avoir ce sentiment là au regard de communications que je fait mais s'il l'on ça veut dire que c'est pas tu vois ils sont reconnus quand moi on m'en parle mais visiblement c'est pas aussi simple que ça dans l'autre sens pour eux.* » Les passeurs qui dépendent respectivement de leur hiérarchie dans chacun des sites peuvent faire levier sur les pratiques pédagogique d'autres campus et contourner l'ingénierie pédagogique tout comme les responsables de campus. C'est une phase délicate parce qu'individuelle face à ses pairs, représentant solitaire du groupe de passeurs sous réserve de leur accueil par les responsables de campus. Jean Yves (26:01) « *il y a une phase un petit peu de démarrage parce que voilà, c'était pas que ... ça*

n'existait pas. Donc il y a fallu un petit peu d'abord expliquer quelle était la vision un peu du groupe. Ensuite, il y a un autre phénomène qui est celui de .. qui peut être lié à la formation .. mais je suis pas sûr [...] j'ai à peine trois ans d'expérience, alors le la valeur n'attend pas le nombre des années c'est possible .. ceci dit, il y a quand même une posture .. enfin voilà, il avait quand même quelque chose à à ... qui a eu une espèce de comment on appelle ça un peu de ... ah je perd mes mots zut .. , notoriété on va dire ? peut-être ou une solidité? Alors là je j'arrive pas à trouver le mot adapté là... » Légitimité ? « Légitimité peut-être légitimité oui.. ça serait plutôt ça ... je pense qu'il y avait un peu ça à faire .. »[...] « il fallait que les collègues comprennent qu'on n'était pas là pour leur donner ... euh comment il faut faire mais qu'il était important de ré-échanger sur ces sujet là en fait .. donc pas se poser en.. justement en ... en sachant .. euh, c'est nous qui allons vous montrer ce qu'il faut faire mais plutôt pour réfléchir plutôt redémarrer une euh une logique euh, sur ces outils là, un peu parfois oublié ou mal fait ... et puis après ce qui s'est passé, donc il y a eu un petit peu ce côté point de départ point de démarrage qui a été importante, sur lequel il y a eu un petit peu l'enjeu ... des enjeux sur chacun d'entre nous. »[...] « Euh il fallait, il fallait qu'on séduise tout le monde hein... pour faire simple, un peu pour faire comprendre l'idée des passeurs »

Dans l'espace de formation s'invite également l'espace social, les tensions et négociations liées à l'organisation du travail y apparaissent librement.

B. Catégorie : Perturbations

Ces catégories cherchent à identifier les perturbations prescrites, interactions suscitées dans chaque espace que le système va devoir compenser. On a relevé quatre codages: l'activité brouillée, partagée, réflexive auto-régulée et de confrontation. Ces perturbations sont autant d'actes d'apprendre et sont liés aux trois espaces de la professionnalisation, comme le montre le schéma des perturbations en synthèse de cette partie consacrée aux résultats.

1 Activité brouillée

C'est une proposition d'observer et d'identifier qui est faite aux passeurs. L'espace de travail prend ici la continuité de l'espace de formation dans une frontière mouvante et singulière. L'activité est brouillée comme nous l'avons identifié avec les métiers intermédiaires dans la partie consacrée à l'adaptabilité raisonnée. Les passeurs sont invités à animer auprès de leurs pairs les conceptions de formation qu'ils ont co-construites. La perturbation qu'engendre ce

brouillage entretenu de l'activité permet l'observation de cette même activité. Ramenée au sein des passeurs elle va nourrir le groupe. L'institut du management était un lieu tout à la fois de formation, d'observation, de recherche et d'innovation, il avait pour objectif de développer de nouvelles pratiques managériales. Le projet des passeurs est à cette image. Les appellations symboliques et le passé révolu participent à ce brouillage.

2 Activité partagée

C'est là une demande d'agir et d'y affirmer un rôle qui est faite. Les activités partagées les confrontent. Il s'agit de faire ensemble mais aussi de voir comment fait l'autre. Espace social de négociation et d'ajustement entre soi et les autres. Après une formation initiale assez courte et qu'ils jugent plutôt « *théorique* » et pas suffisante, ils apprennent en co-animation, en « *doublure* », en « *observation* » Julian (44:48) Jean Yves (53:26) Raphaël (02 :57) Luc (40:57) grâce à d'autres formateurs sur le terrain. Cela leur permet de s'interroger sur leur propre « *posture* » puis de se construire « *seul face à ses contradictions, à ses difficultés, à ses réussites* » Jean Yves (09:41). C'est donc une pratique déjà existante. Pratiquer ensemble des activités a des fins de régulation collective est un outil de perturbation.

3 Activité réflexive auto-régulée

Entre la part de réflexion et d'analyse individuelle et l'arbitrage de l'animateur et du groupe une autre perturbation se crée. L'activité est présentée sous des aspects projetés, idéalisée, il s'agit de la réinventer ensemble. Le temps d'échanges prévu 3 fois par an, « *le contact entre passeurs les professionnalise* ». Ils peuvent se « *parler librement* », pour « *remettre du ciment* » entre eux et prolonger la réflexivité sur leur pratiques. Non plus de faire ensemble mais de se questionner ensemble pour savoir comment faire dans l'avenir. Cela prend la forme de création de réseaux sociaux, de temps réflexif collectifs. Jean (21:16) « *dans ma précédente expérience, j'avais constaté que les collaborateurs n'avaient pas forcément d'espaces d'échange pour parler de leur métier et donc je l'avais mis en place ...* » L'émergence du projet passeur est portée par la notion d'apprenance. Luc le chef de projet a étudié auprès de Philippe Carré et Jean le directeur du centre de formation a déclaré lors d'une des réunions des passeurs évoluer « *dans une société apprenante* ». Le lean management présent dans l'organisation du groupe et cité lors des entretiens par les passeurs est lui aussi lié à l'apprenance. (Carré, 2014) L'apprenance développe l'idée « *qu'on ne*

forme jamais personne. Ce sont les adultes qui se forment, ou non, avec ou sans notre aide. »
Ibid Les leviers motivationnels y sont fondamentaux, comme sur notre terrain, et l'apprentissage est « *librement choisis par le salarié dans l'univers de ses besoins de compétence professionnelle, et auto régulés à l'aide de ressources humaines et matérielles offertes par l'organisation. »*. Ibid. Les archives nous montrent que d'autres expériences ont été menées précédemment dans cette même entreprise. Philippe Carré cite l'expérience de réseaux d'échanges réciproques de savoirs menée comme « *de véritable levier pour une organisation apprenante. »* (Van Den Abeele & Van Den Abeele, 2014) Pour Van Den Abeele ces réseaux étaient une « *pédagogie du compagnonnage et, plus avant, la hexis de Socrate dans laquelle la connaissance acquise devient active, incorporée à la manière d'être permanente de l'individu. »* Cette hexis sera au cœur de l'activité de confrontation silencieuse que nous verrons plus loin. Pour le directeur du centre de formation « *les responsables des formateurs, [...] ont mis dix-huit mois à accoucher de ce dont ils avaient besoin pour développer leurs propres compétences. »* Sur notre terrain l'activité est auto-réglée grâce à la réflexivité que permet l'espace de formation. Si le dispositif est inspiré de l'apprenance les passeurs portent une prescription de la part de l'organisation : un objectif de « *redorer le blason »* et de redevenir l'acteur incontournable de la formation dans le groupe. Cette activité est une perturbation.

Luc (31:25) « *les supports euh on utilise depuis la dernière fois les supports de l'ingénierie pédagogique qui à mon sens sont pas forcément top top mais ils appellent ça des standards admettons et eux en fait du coup je me suis dit c'est l'occasion de rentrer dedans et puis d'aller modifier des petites choses. »*[...] « *je me suis dit que c'était aussi une belle opportunité pour moi de glisser des choses qui n'y sont pas. Par exemple les contenus c'est pas quelque chose de de compris visiblement, tu vois enfin il y a des choses qui pour moi sont importantes moi je fais pas un un scénario pédagogique sans contenu j'ai toujours ma colonne avec les points à la ligne là, tous les sujets incontournables déjà. »*

Luc (38:43) « *j'arrive avec une référence possible qui m'arrange moi parce que c'est sur le transfert des apprentissages c'est pas anodin si j'ai choisit ça hein évidemment mais euh du coup euh ça leur va bien quoi et ça leur donne une ligne quoi en fait je les dirige gentiment mais ils le savent parce que ils savent bien que c'est un peu mon dada vers euh comment je m'assure sur enfin qu'en situation de travail ce qu'on fait ça, ça sert quoi donc donc*

comment on monte des passerelles comment euh petit à petit j'aimerais bien les amener jusqu'à l'AFEST. »

Stéphane (57:43) « ... si je reprends l'exemple des jeux de rôles on s'est aperçu avec [Luc ...] certaines pratiques de formateurs [qui] ne sont pas à l'attendu par exemple ils ne savent pas debriefer un jeu de rôle la plupart euh ou euh ils ne font jamais de synthèse à l'issue d'une séquence euh OK on a fini ça on passe à un autre y a pas de synthèse y a pas de reformulation etc etc je pense qu'ils sont chez chez mes collègues formateur aujourd'hui c'est quand même un non-sens alors eux le savent pas en fait mais je pense que c'est un vrai soucis permettre euh à l'a .. au participant à la formation à l'apprenant bah toujours euh de clôturer une partie faire du lien avec ce qui suit enfin avoir un fil conducteur de manière à construire de nouveaux apprentissages. » [...] « on leur propose une formation là donc que je vais leur présenter animer et debriefer un jeu de rôle donc je me dis que si ils n'animaient pas et ne débrieraient pas un jeu de rôle comme on va leur proposer et j'ai la faiblesse de croire et en plus c'est validé par [Luc] que c'est plutôt comme ça bien de faire comme ça en tout cas si lui déjà il ne faisait pas comme ça ça devrait lui créer un premier choc entre guillemets hein une première prise de conscience plus que choc une fois cette prise de conscience »

4 Activité de confrontation

Il s'agit de faire et de se confronter à ses pairs. L'espace social nourri par l'affirmation de leur identité de passeurs préfigure un nouveau groupe professionnel tout en supposant une plus grande confiance de leurs pairs. Il ne s'agit pas tant d'agir que confronter une nouvelle façon d'agir en le pratiquant pour ses pairs, d'accepter intérieurement les modifications d'activité en agissant sur le terrain, puis de relater cette expérience auprès du groupe de passeurs. C'est un lieu d'interactions très fortes, entre soi et soi autant qu'entre soi et les autres. Luc (57:27) « C'est vrai que c'est atypique pour le coup former ses pairs. Et euh bah, ça aussi, j'en parle souvent je dis en même temps on apprend mieux de ses pairs donc tout ça pour moi c'est quelque chose d'assez naturel mais c'est atypique et en fait je te l'avais dit je voudrais doubler les effectifs passeur, même si je sais pas tous en même temps c'est pas très grave et potentiellement tout le monde pourrait être passeur. Mais si le jour où j'arrive à tout le monde peut être passeur ou tout le monde l'est c'est qu'on a fait le tour hein en tout cas, on a

créé une communauté de de pédagogues. » La proposition principalement agissante du projet est la négociation inévitable pour les passeurs entre l'espace social et l'espace de travail. Revenir sur le terrain, au-delà du transfert classique des apprentissage et des difficultés que cela représente, en proposant une vision rénovée du rôle du formateur auprès de leurs pairs est un pari risqué. C'est cette confiance partagée et qui s'exerce à bien des niveaux qui permettra aux passeurs d'expérimenter puis de recueillir de plus amples retours et une analyse plus fine et dynamique du terrain, tout en améliorant la pertinence de leur démarche collective. Une dynamique en spirale est amorcée individuellement dans laquelle chaque niveau est un pas de plus vers les aspirations collectives, dont l'ascension n'est réalisée que par les passeurs eux-mêmes en toute liberté.

Chacun des trois espaces est un point d'appui et l'apprentissage prend tour à tour des appuis dans chaque espace pour s'élever.

Stéphane (57:43) « *Euh alors que tous soient en capacité d'aller sur un sujet donné d'aller former euh d'autres ouais ouais je pense que tout le monde pourrait être passeur oui oui ou oui je pense que on s'élèverait du coup non vers le haut ? on s'élève rarement vers le bas mais en tout cas euh je pense ce serait une bonne idée ouais ouais d'ailleurs ils me semble que l'idée de [Luc] c'est de doubler les passeurs à moyen à court terme donc c'est elle en veut d'autres [...] on leur propose une formation là donc que je vais leur présenter animer et debriefer un jeu de rôle donc je me dis que si ils n'animaient pas et ne débrieraient pas un jeu de rôle comme on va leur proposer et j'ai la faiblesse de croire et en plus c'est validé par [Luc] que c'est plutôt comme ça bien de faire comme ça en tout cas si lui déjà il ne faisait pas comme ça ça devrait lui créer un premier choc entre guillemets hein une première prise de conscience plus que choc une fois cette prise de conscience elle est euh elle est actée donc euh elle est bien intégrée euh effectivement je pense que le fait que ce soit lui qui aille ensuite voir ses formateurs ses collègues formateurs à un moment donné en disant je vais vous faire une formation sur animer un jeu de rôle avec toutes les résistances que qu'il va rencontrer hein parce que la particularité de du métier de formateur c'est que je sais ce que je fais je connais mon métier je le fait bien euh j'ai pas besoin de remise en cause mais je crois que ça marche dans tous les métiers on peut penser que cette prise de conscience qui a eu lieu chez le passeur va également se traduire chez ses collègues et en plus le fait que ce soit indiqué par un de ses collègues je suis clair là quand je dis ça? (Rire) et derrière donc arriver à*

changer cette pratique typique qui est euh animer et debriefer un jeu de rôle parfois c'est d'une tristesse les debriefs des jeux de rôle (Rire) »

On voit très clairement dans cette séquence toute la mécanique que l'hybridation permet, provoquée par le dispositif qui sollicite une interaction entre pairs, il ne manque à cette séquence que le récit de cette expérience vécue par le passeur et qu'il partagerait dans l'espace collectif des passeurs, l'espace de formation. Comme le dit Stéphane (49:01) « *une des techniques que j'emploie c'est je m'aperçois là si j'ai bien compris quelque chose c'est que je me j'essaye de tout seul alors je peux passer pour un dingue j'essaie de l'expliquer comme si j'avais des étudiants devant moi pour voir si j'ai compris.. ça veut dire quand même que j'ai besoin d'interaction pour apprendre. J'oublie bien plus vite quand j'apprends tout seul dans mon coin. »*

III. Question 3 : comment les passeurs négocient-ils leur identité au travail ?

Cette démarche de professionnalisation a-t-elle une influence sur l'identité professionnelle des formateurs au sens de Renaud Sainsaulieu et ce faisant accompagne-t-elle le projet stratégique de l'entreprise ? Si le pilotage du projet peut être celui de la désignation qualitative de l'activité sans qu'un référentiel d'activité en soit l'objectif, l'évolution de l'identité au travail ne serait-elle pas sa meilleure évaluation ? Voyons ce que le modèle de service public (Osty et al., 2007) représente aujourd'hui sur ce terrain particulier des passeurs. Je propose de mettre en évidence ici le déplacement de l'identité collective depuis un modèle hypothétique de service public vers un modèle professionnel. Ibid

A. Une inscription temporelle

Le terrain que nous prenons pour référence se construit sur deux notions centrales. La première est cette volonté de modification des contours du travail, nous l'avons évoqué, qui déjà dans les années 90 avait vu les activités des agents évoluer en prescriptions. La seconde : selon la commission le dialogue social avant 2012 est vu comme « *formaliste* », avec « *beaucoup de réunions, pléthore d'accords négociés* » mais « *défiante entre les organisations syndicales et la direction* » à cause de « *cas trop fréquents de non-application des accords* » et d'un « *dialogue sans réel contenu au niveau local* ». Cet accord en 2012

intervient donc au moment où une nouvelle organisation du travail est imposée mais le terrain ne s'y retrouve pas. Le modèle d'identité de service public d'avant 1990 semble résister. Julian (15 : 51) « *On est un peu je dirais entre deux eaux c'est-à-dire que on n'est plus une administration avec des fonctionnaires mais on n'est pas pour autant Euh une entreprise privée voilà* » On peut faire l'hypothèse qu'un souhait de modification de l'identité au travail accompagne un nouveau mode de management qui s'oppose au constructivisme traditionnel dans cette entreprise sans réussir à satisfaire les revendications. L'injonction à l'adaptabilité de l'organisation est raisonnée comme nous l'avons vu précédemment, le projet s'inscrit dans des temporalités multiples dont certaines aux racines anciennes, la culture d'organisation fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence qu'évoque Wittorski est très présente comme nous l'a déclaré Luc lors des entretiens. Le danger du ressenti d'une potentielle déprofessionnalisation est important, il est sans doute l'une des tensions entre le centre de formation et le reste du groupe. « *Le modèle du professionnalisme est classiquement associée à la figure du professionnel, qui implique alors la détention de savoirs d'expertise reconnus et acquis à l'issue d'une formation spécifique, et un contrôle de l'espace d'exercice de l'activité. Si des recherches récentes ont bien mis en évidence la montée en puissance de cette figure, elles montrent aussi qu'elle ne s'épuise pas dans les revendications des travailleurs, mais devient un horizon d'attente externe, porté par des acteurs qui tentent de configurer de l'extérieur des activités de travail.* » (Demazière, 2008)

B. Identité prescrite et identité souhaitée

Il y a un ajustement. La désignation qualitative comme nous l'avons identifiée précédemment et accompagnée par le dispositif cherche à s'affranchir des règles établies et suppose une socialisation forte. Le modèle de service public est caractérisé par l'importance de la notion d'utilité sociale, où l'interaction avec les usagers est centrale. La reconnaissance de chacun y est celle d'un classement des individus dans des « *catégories collectives et anonymes* » (Osty et al., 2007) L'identité de métier reste un facteur important de socialisation, il s'agit d'avoir une « *place symbolique et de compétences démontrées face aux pairs.* » Ibid Cette identité au travail diffuse aujourd'hui dans « *de nouvelles activités, non définies habituellement comme des métiers à part entière* » Ibid Une interaction accrue, moins d'assujettissement à une règle, c'est un modèle d'identité professionnelle qui se profile. La structure est décentralisée et à

mi-chemin entre la planification des actions et le contrôle des résultats. (Osty et al., 2007) L'intégration proposée conjugue les interactions de travail et une sociabilité forte. Il y a un chef de projet « *animateur* » et une relation d'échange avec lui. Les relations affectives et cognitives lors des réunions de passeurs sont sollicitées. On peut « *tout se dire* ». Nous sommes dans une organisation de travail collective plutôt unitaire, flexible. Jean parlera dans notre entretien de communauté plutôt que d'organisation. Jean (23:58) « *j'avais identifié qu'ils étaient très autocentrée sur l'entreprise, sur eux-mêmes, sur la branche et que du coup, ça ne les empêchait de voir que parfois on avait pas pris le train en route et qu'il fallait le rattraper.* » On retrouve là dans une dualité sociale la problématique des hiérarchies intermédiaires, empreinte de négociations permanentes. (Osty et al., 2007) Il s'agit de « *maintenir suffisamment de règles de normes de productions et de procédures pour garantir une certaine prévisibilité des résultats à atteindre* » ibid tout en permettant une émancipation des formateurs.

C. Une grande part d'identité de service public.

1 Une mission de service public

Pour Demazière « *l'accès à fonction était jusqu'aux années 1990 régulé par des critères spécifiques : aucun diplôme n'était exigé pour se présenter au concours de recrutement, mais une enquête de moralité était effectuée. Plus, les agents doivent satisfaire à un rituel de serment professionnel, par lequel il s'engage notamment à respecter le secret professionnel.* » (Demazière et al., 2012) L'interaction avec les usagers est toujours présente, les passeurs « *appartiennent* » à l'entreprise. Ils sont issus du terrain sur lequel ils ont occupé des postes opérationnels avant de devenir formateurs. Ils ont « *prêté serment* ». Jean (18:51) « *avant d'être formateur il est citoyen* » Julian (18:06) « *ce qui est ce qui est important dans mon métier au delà je dirais que tout ce qu'on pourrait euh de ce qu'on pourrait qualifier d'être un bon formateur, c'est d'abord euh la mission que j'ai à exercer par rapport à mon entreprise, .. voilà .. avec ses missions de service public qui sont toujours sous tendues; voilà, c'est-à-dire le respect des clients [...] voilà, c'est cet aspect là.* » Julian nous dit (14:31) « *Moi je pense que la culture, la culture d'entreprise, c'est quelque chose de très très prégnant. Euh euh euh, alors c'est peut être lié à notre historique et notre histoire et puis aussi à l'âge des .. actuels des formateurs. Euh si on prend la je dirais la moyenne d'âge des formateurs en poste*

aujourd'hui euh on je crois qu'on est au delà de cinquante ans. Donc ce sont des personnes qui euh sont rentrés dans [l'entreprise] à une époque où euh on était vraiment euh on était encore une administration avec des missions de service public Euh voilà donc cet aspect je dirais euh non pas administratif des choses oui mais euh le rapport j'irai pas dire jusqu'à des les serviteurs de l'état au sens où on l'entend aujourd'hui avec tout ce qui se passe mais euh concrètement une culture sur euh je dirais le sens euh de des missions de service public. Ça c'est quelque chose qui est restée très très fort » Cette identité est indépendante de la fonction de formateur. Julian (19:18) « Ce sont des valeurs et c'est pour ça que je fais référence à une culture d'entreprise qui chez nous est très, c'est les valeurs qu'on essaye et y compris qu'on essaye d'ailleurs de de continuer à partager .. à faire comprendre. La, la confidentialité ... voilà la prestation de serment. » Stéphane (28:42) « Alors déjà il y a une entreprise hein euh alors clairement je fait partie euh du service formation euh d'un des services de formation parce que on est finalement une entreprise assez riche on a plein de services formation .. donc mon service à moi c'est [le centre de formation] euh mais j'appartiens à [l'entreprise] clairement et et à ma petite échelle c'est ce que j'essayais de vous dire tout à l'heure je pense qu'on est là pour contribuer à la performance de l'entreprise »

2 **Rendre service aux collègues**

Sur le plan des interactions ils sont au service du collectif « *au service de ...* » il s'agit de « *rendre service aux collègues* ». Ils avouent être « *attiré par les relations humaines* », afin de partager leur métier. Ils sont âgés de plus de 50 ans en moyenne, comme la plupart des formateurs du centre de formation et depuis de longues années dans l'entreprise. La connaissance de l'activité qu'ils avait acquise sur le terrain leur échappe au fur et à mesure qu'ils ne la pratiquent plus. Ils sont fiers d'aider leurs pairs et d'être sollicités pour cela. « *Ils ne sont plus sur le terrain* » et donc ne sont plus experts mais se positionnent en « *facilitateurs* ». D'expert du terrain qu'ils étaient et qui leur échappe ils deviennent expert en pédagogie. Mais cette expérience de terrain qui s'éloigne peu à peu de leur quotidien atteint parfois leur légitimité : ils apprennent de leurs apprenants que des modifications opérationnelles ont eu lieu et ce n'est pas confortable d'avouer qu'on n'en sait rien. Jean en témoigne « *dans les instances sociales j'entend dire que c'est pas normal, on a appris en*

salle que tel process avait changé, on n'était pas au courant ... on est toujours les derniers informés. Et en fait, moi, mon discours c'est-à-dire, je comprends que vous ayez été déstabilisés, mais moi même je ne sais pas tout de toutes façons dans notre entreprise, si on voulait au courant de tout ce qui se passe .. ce serait pas formateur ce serait ... je sais pas quoi.... » La posture de sachant est devenue périlleuse. Passeurs est un métier que je qualifierais de symbolique : l'activité ne fait pas l'objet de prime, d'inscription sur une fiche de poste ou dans une hiérarchie. Ils sont formateurs au même titre que leurs pairs. Les passeurs doivent donc être symboliquement « à la hauteur » face à leurs pairs. La présentation du projet parle du « *défi de former ses pairs* : » et se demandent que faire « *s'ils en savent plus que moi ?* » et « *si je perds mes moyens ?* ». Ils n'agissent que sur des problèmes identifiés par le terrain. Cela demande une interaction forte avec les demandes de leurs pairs. Leur travail est « *reconnu* » des autres formateurs qui commencent à faire appel à eux quand ils rencontrent des difficultés. Ils continuent de participer à un service public et au collectif. A l'image des anciens agents, les activités de passeurs ne sont pas évaluées par leurs responsables de campus qui est leur management direct mais par eux-mêmes, pourvu que le service soit rendu.

3 Un mécanisme de promotion issu du service public

C'est pour le moment encore la logique de promotion interne qui domine. Les postes attribués l'ont été pour certains dans une logique de fonctionnement de service public. Les formateurs dans l'entreprise sont recrutés traditionnellement en interne pour leur expertise sur le terrain opérationnel, leur ancienneté dans une fonction, mais peu d'entre eux ont eu accès à une formation formelle sur la pédagogie. Pour Luc leurs critères de recrutement dans le service formation sont d'ailleurs « *très mystérieux* » voir inconnus. Les recrutements étaient fait en interne et parfois en cooptation. Pour la plupart les passeurs ont un niveau 3 ou 4 (*Nomenclature des diplômes par niveau.*, 2021) et n'ont pas suivi de formation aux sciences de l'éducation. Le recrutement se faisant en interne selon leur expertise opérationnelle des métiers de l'entreprise et les besoins de transmission de cette expertise aux nouveaux arrivants, ils ont tous une ancienneté significative dans le groupe. Ils ne se définissent pas par rapport à un diplôme ou une certification et une passerelle leur a été offerte de bénéficier de formations quelque soit leur niveau de départ.

D. Vers un modèle d'identité professionnelle

1 Faire bouger les lignes et s'affranchir des règles.

Pour Jean le directeur du centre de formation il s'agit de faire « *bouger les lignes* » et d'aller « *à la rencontre de l'écosystème de la formation* » mais « *c'est quelque chose qui reste quand même compliqué à faire dans notre organisation [...] faire bouger les lignes au niveau national.* » Ils font bouger les lignes quant aux catégories propres au service public. Nous l'avons vu dans la partie concernant l'adaptabilité raisonnée. On verra dans l'une des réunions un passeur en difficulté quand il s'agira de changer de site pour se retrouver « *sur les plates-bandes d'un autre passeur.* » Cet autre passeur le rassurera en avançant qu'il ne se sent pas en concurrence. Au-delà d'une carrière anonyme, cette identité acquise de passeurs les rend légitime en tant que formateur comme une fonction au sein de l'entreprise. C'est la désignation qualitative qui les rends légitimes. Cette légitimité se construit grâce aux perturbations que nous avons identifiées.

Dans cette activité de passeur il est permis une certaine transgression des normes, une adaptation des règles. Ils passent d'animateur de programmes conçus pour eux à concepteur de leurs propres animations. Ils estiment que les conceptions qu'on leur livrait « *n'étaient pas toujours adaptées* » aux publics qu'ils forment. Ils les modifient « *sans changer les objectifs pédagogiques* ». C'est un pouvoir que de concevoir eux même. Ils s'affranchissent en devenant passeurs du normatif, du prescrit contenu dans les l'itinéraires pédagogiques conçu par leur l'ingénierie pédagogique. Les passeurs modifient les modèles officiels d'itinéraires pédagogiques pour y ajouter « *des colonnes qui leur semble manquer* » concernant l'animation. En modifiant ces modèles ils se placent en détenteur d'une capacité d'évaluation et donc d'une certaine liberté d'action dont ils usent avec parcimonie. Il s'agit de s'affranchir un peu plus des règles pour concevoir leurs formations à usage pédagogique en partant d'interactions avec leurs pairs. Il y a négociation, confrontation directe avec l'activité et une réflexion permanente sur les pratiques professionnelles comme dans le modèle de Sainsaulieu.

2 Un chef qui tire sa légitimité de son expertise et sa capacité à transmettre son savoir.

Dans cette activité de co-construction collective l'animateur n'est jamais très loin et prescrit de temps à autre ses propres remarques et désirs. Leur émancipation est au prix de tensions pour faire respecter les conditions des passeurs, à savoir animer auprès de leurs pairs, auprès de leurs responsables de campus respectifs. Les segments hiérarchiques se construisent autour de ce savoir. C'est à leur tour la capacité à transmettre leur savoir qui va les rendre légitimes, comme dans le modèle d'identité professionnelle. Stéphane (58:55) « *donc si on arrive à faire ça par l'intermédiaire des passeurs alors que je pense que si c'était moi qui formait euh qui formait au même exercice euh les collègues formateurs ça l'effet serait moindre voilà ..* [...] *Parce que un ingénieur de formation alors je n'ai pas de lien hiérarchique spécifique mais je suis quand même étiqueté ingénieur de formation. Je pense que ouais sur le coeur du métier en lui même c'est pas mal que ce soit un formateur qui ailles dire à d'autres formateurs regardez voilà une formation que j'ai appris et auquel je crois euh c'est mieux que d'un ingénieur formation je crois hein* » [...] « *je me dis que si ils n'animaient pas et ne débrieffaient pas un jeu de rôle comme on va leur proposer et j'ai la faiblesse de croire et en plus c'est validé par [Luc] que c'est plutôt comme ça bien de faire comme ça* » Pour Luc Il faudrait qu'ils « *en sachent autant que lui* » Il est intéressant de constater que seul un ingénieur pédagogique, a rejoint le groupe des passeurs et cela dans une position intermédiaire, il est à la fois passeur et animateur et le seul a avoir suivi une formation universitaire. La qualification hiérarchise les activités.

3 La désignation qualitative comme un levier de professionnalisation

Dans l'identité professionnelle la sociabilisation est forte et les interactions au travail, l'importance accordée au débat, à l'échange en sont des indicateurs. La responsabilité individuelle au changement induit une socialisation, on va en « *observation, connaître les métiers parce que moi, je je vais souvent sur le terrain et mon métier de formateur m'y emmène aussi. Mais euh, mais je trouve qu'il est important avant de parler euh, d'un responsable d'action commerciale de connaître le métier de responsables d'actions commerciales, non pas sur sa fiche de poste, mais sur le terrain. L'accompagner, voir comment il travaille, ses contraintes, ses facilités, etc..* » Emile (16:40) Pour Osty « *Il y a négociation, confrontation directe avec l'activité et une réflexion permanente sur les pratiques professionnelles. Le désir d'apprendre en est l'un des moteurs et la socialisation*

« passe en grande partie par l'apprentissage et la transmission. » Les communautés de métiers comme la communauté de pédagogue que constituent les passeurs est fondée sur la « *qualité des relations entre collègues, garant de l'engagement dans une dynamique de développement. [...] Il y a un processus d'accomplissement de soi par l'activité au travail.* » (Osty et al., 2007) Il se sentent « *considérés* » comme passeurs et transmettent à leur tour une nouvelle considération valorisante individuellement mais aussi collectivement : « *parler à nouveau du métier de formateur* » avec leurs pairs formateurs. Nous l'avons vu comprendre les valeurs et les références que cela constitue c'est pour le passeur comme pour ses pairs formateurs construire dans une temporalité des relations entre ces éléments. Le passeur grâce au groupe de passeurs et ses pairs s'interroge sur le sens, les significations et les valeurs qui le constituent et va constituer progressivement sa profession au sein du groupe. Cette construction ne se fait donc pas seul. Les interactions entre pairs, les questionnements sur les pratiques sont à l'origine de cette construction de critères qui permettent collectivement de s'approprier la connaissance et les procédures qui y conduisent. C'est un réajustement quotidien à son milieu.

4 Développer le métier.

On l'a vu avec les métiers intermédiaires qui deviennent une référence professionnelle qu'on va chercher à affirmer, il va s'agir de « *développer le métier* » ou de « *developper les compétences* » (Voir annexe 3). La reconnaissance s'y construit dans le « *développement des savoir-faire* » indicateur selon Osty d'une identité de type professionnelle. Il n'y a pas de position hiérarchique affirmée des passeurs et néanmoins leur activité trouve l'adhésion de la plupart de leurs collègues. Cette posture particulière n'est pas si facile, ils sentent ce qu'ils nomment comme « *un effet miroir* » qui les confronte avec leurs collègues formateurs qu'ils connaissent et fréquentent toute l'année. La désignation qualitative oblige comme nous l'avons vu à « *expliquer la vision du groupe* », faire comprendre « *l'idée des passeurs* » pour être accepté. Il fallait « *tous les séduire* » et trouver une légitimité. Mais les formateurs du centre de formation les « *perçoivent bien* » parce qu'ils leurs « *parlent de nouveau de leur métier* » et que cela « *va dans le bon sens* ». Leur objectif est de faire en sorte que « *leurs formateurs soient dans le coup* » et avoir « *un temps d'avance* » sur leurs collègues, y compris les « *anciens qui regrettent que ces apports ne leurs soient pas arrivés plus tôt* ».

Dorénavant « *les collègues pensent à nous de temps en temps quand [ils ont] un petit souci et on vient nous voir si on peut trouver la solution.* » On invente une fonction de passeur et si cette fonction n'est pas sujet à prime, les passeurs qui deviennent une ressource pour les formateurs au sein des campus vont chercher à valoriser ce maillon auprès de leurs pairs après desquels ils vont prouver leur professionnalisme. Ils constituent un groupe professionnel « *maison* » qui s'il ne prend pas modèle sur un groupe professionnel au niveau national ne s'y oppose pas. Accompagner la fonction de formateurs pour retrouver une fonction au sein du groupe, c'est aussi « *se faire connaître, aller sur le terrain et faire des accompagnements individuels et collectifs.* »

IV. Synthèse des résultats

A. De quoi passeur est-il le nom ?

1 L'adaptabilité raisonnée

L'adaptabilité raisonnée est ici un présupposé à la mise en place d'un dispositif de professionnalisation. Elle est constituée de 5 composants: le passé dévalué et révolu, la responsabilité individuelle au changement, la confiance partagée, la création de métiers intermédiaires et l'utilisation d'un vocabulaire symbolique.

a Le passé dévalué et révolu

L'activité du formateur telle qu'elle est pratiquée dans l'entreprise est désignée comme un modèle révolu. Il va donc s'agir de rendre plus lisible l'activité et d'obtenir une reconnaissance. (Wittorski, 2012). Conséquence de l'évolution annoncée des médias disponibles pour apprendre d'une part, du territoire que la formation partage dorénavant avec le travail d'autre part, elle interroge l'activité du formateur. Il s'agit là que le professionnel soit plus efficace par rapport à des attendus qui ne sont pas obligatoirement en lien avec des compétences attendues dans un groupe professionnel. (Wittorski, 2012)

b La responsabilité individuelle au changement

Pour accompagner ce changement il s'agit que chacun soit responsable dans son environnement proche. L'accompagnement individuel est un remède collectif aux aléas de la mutation permanente, sans que la forme que peut prendre cet accompagnement soit imposée.

Il faut « jouer le jeu ». C'est une forme de reconnaissance de la contribution à apporter à la production mais aussi la coopération qui est recherchée. (Dejours, 2007)

c La création de métiers intermédiaires

L'invention de métiers intermédiaires nourrit cette adaptabilité en reposant la question de l'organisation du travail. Pour les passeurs il va s'agir de définir eux-mêmes les contours d'une nouvelle activité pédagogique, devenus intermédiaires entre les animateurs du projet et le terrain des formateurs, contournant habilement l'organisation existante sans y ajouter de contraintes.

d La confiance partagée

Cette remise en question de l'activité suppose une « confiance partagée » et une motivation individuelle. Il s'agit d'intensifier le sens des responsabilités. (Demazière et al., 2012)

e Un vocabulaire symbolique

Les appeler passeurs n'est pas anodin et ce vocabulaire symbolique porte en lui plusieurs niveaux d'informations. Pour Demazière on indique que l'activité est nouvelle par le simple fait que des formateurs sont nommés passeurs. Le fait de nommer délimite un groupe d'individus qui dès lors doit faire ses preuves pour écarter le danger de devenir exclusif ou méprisant sinon méprisé.

2 La désignation qualitative

Le projet va alors mobiliser une dimension d'évaluation de l'activité par les formateurs eux-mêmes. Sous la forme d'une attribution socio-professionnelle, c'est une désignation qualitative de l'activité à laquelle ils auront activement contribué quant à la redéfinir. (Jorro & Wittorski, 2013) Sans référence à un référentiel d'activité on va constituer en interne une certaine négociation de l'activité qu'on envisage de « bien faire ». Il ne s'agit pas tant d'adéquation à un référentiel métier (Jorro, 1998) que de trouver une définition d'un nouveau groupe intermédiaire interne au centre de formation étayé sur un appui théorique fourni par les porteurs du projet en regard de situations issues de l'expérience des passeurs.

a Ambassadeurs

On va pour rendre les passeurs ambassadeurs afin de souder une communauté de pairs et consolider l'identité de métier. (Demazière et al., 2012) Les rendre enviables c'est montrer

que ce sont des professionnels qui savent y faire. (Wittorski, 2012) Il faut pour cela rendre la fonctionnalité de passeurs séduisante et qu'on puisse voir le résultat de leur contribution en termes de reconnaissance mobilisatrice de la part de l'organisation. (Halpern, 2013)

b Vocabulaire officiel

Ce faisant on va les indiquer comme détenteurs d'un vocabulaire officiel et de gestes de métier validé par les porteurs de projet. Ils deviennent à leur tour une référence en les apportant auprès de leurs pairs. Formaliser ce vocabulaire inscrit ou valide des gestes techniques à leur activité.

c Valorisation par l'appropriation

Sans référence prescrite d'activité ni de dispositif instauré d'évaluation de leurs actions, identifier ces gestes techniques et être capable d'adapter son activité est une part de reconnaissance de l'appartenance au nouveau groupe intermédiaire. Avouer qu'on a « triché » pour bien faire son travail est une preuve de professionnalisation. (Dejours, 2007) C'est ce que propose le projet quand il demande aux passeurs d'observer leur terrain puis de le partager avec le reste du groupe.

d Valorisation par la vocation

Mais c'est aussi dans leur appropriation singulière de l'activité que cette évaluation a lieu. Faire preuve de leur vocation dans le sens d'une déclaration qui s'énonce publiquement est sujette à reconnaissance. (Dubar et al., 2015) Ils viennent chercher une relation humaine et cette reconnaissance par leurs pairs est une évaluation.

3 Un tableau de pilotage du dispositif

C'est aussi nous semble-t-il une forme potentielle de pilotage du dispositif. Cette désignation qualitative est le cœur de leurs préoccupations et a pour objectif de redorer le blason du centre de formation.

B. De quelle hybridation s'agit-il et en quoi est-elle agissante ?

Les lieux de tension et de négociation que nous avons identifiés sont les suivants (Fig 4) : dans l'espace de formation entre la désignation qualitative de l'activité, les arbitrages du

groupe et l'arbitrage des porteurs de projet. Dans cet espace le retour du terrain et des constats nés de l'expérience renforcent le fonctionnement du projet en lui-même dans la force de la participation des passeurs à l'amélioration de leur activité. La co-conception des formations est une conquête d'autonomie, la vision du rôle du formateur et l'organisation de sa communication au reste du centre de formation. C'est le lieu de **l'activité réflexive auto-régulée**. « *La professionnalisation se gagne ici dans le conflictuel, dans la tension entre les individualités et les référentiels en jeu.* » (Jorro, 1998) Dans la tension, dans l'espace social, entre la posture individuelle et le groupe professionnel. C'est **l'activité de confrontation**. Puis dans l'espace de travail dans l'agir dont on sait qu'il est sujet à « trouver » (Dejours, 2007). **Les activités de partage et de brouillage** en sont les moteurs. Enfin une dernière négociation a lieu depuis cet agir dans l'observation individuelle et la compréhension que les passeurs en construisent avant de la ramener dans le groupe. Ce cycle hybride entre les trois espaces est alimenté par les interactions entre ces espaces, les perturbations que le dispositif provoque et constitue avec le temps pour celui qui le traverse un parcours qui s'appuie sur les activités de chaque espace comme en spirale, en hélice. Les trois espaces ne sont pas des moments séparés mais s'entrecroisent de façon tout à fait poreuse dans ces « *environnements-sujets-activités.* » (Jorro & Wittorski, 2013)

Ces catégories que nous avons identifiées vont provoquer une série de perturbations prescrites que le système va devoir compenser. (Varela, 1987) Le dispositif serait le récit de ces couplages. Nous en avons identifié quatre et où résident nos activités perturbées : le brouillage de l'activité et la proposition d'observer et d'analyser, le partage de l'activité comme une négociation identitaire entre soi et l'autre, la réflexivité auto-régulée avec sa potentielle idéalisation et la confrontation avec les apports théoriques et entre pairs.

C. Comment ce dispositif accompagne-t-il l'identité au travail ?

Ces perturbations vont avoir des effets sur l'identité au travail. Si la mission de service public est encore très présente l'adaptabilité raisonnée permet de se résoudre à sa remise en question. La désignation qualitative portée par les passeurs fait bouger les lignes que sont la qualité des interactions au travail et la sociabilité. (Osty et al., 2007) La reconnaissance se construit dans le développement des savoir-faire. On va développer le métier. Il se sentent considérés. (Jorro, 2009) Si la figure du chef tire sa légitimité de son expertise et sa capacité à

transmettre son savoir, les passeurs sont en passe de prendre cette position dans un nouveau segment d'expertise pédagogique. Le projet ne tire aucun objectif d'un référentiel d'activité mais il accompagne l'identité au travail vers un modèle professionnel qui fait référence dans un groupe élargit aux formateurs du centre de formation en étayant ses choix par des apports théoriques. La figure du professionnel, qui implique la détention de savoirs d'expertise reconnus se dessine grâce aux perturbations que le projet propose. Passeur est le nom de ce formateur à l'identité professionnelle qui s'affranchit d'un même coup de l'identité de service public et de sa position dans l'écosystème de l'entreprise. Ne serait-ce pas là la preuve d'« *un sujet qui se construit ?* » (Meirieu, 2013)

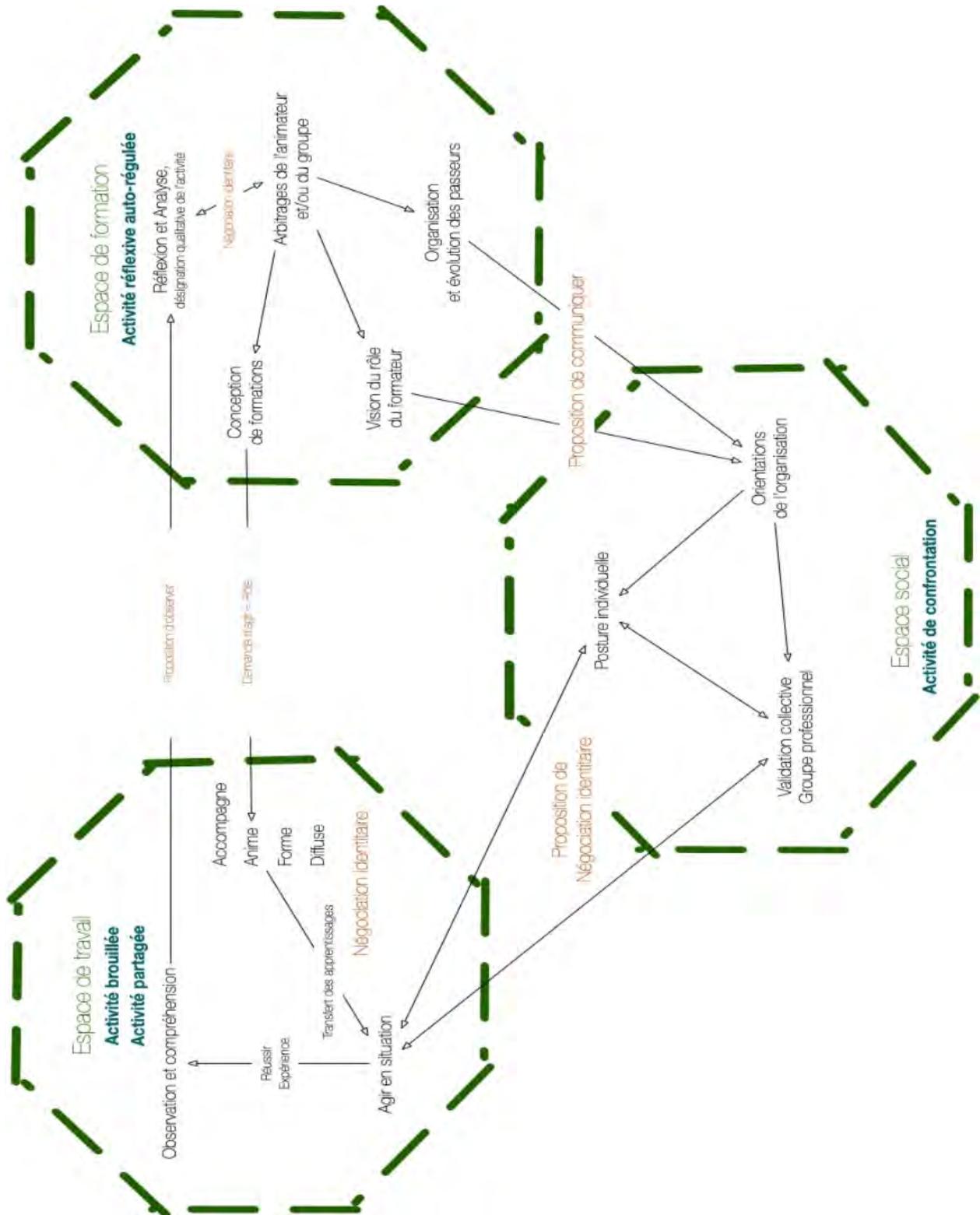
D. Tableaux des catégories et des perturbations

Catégorie	Définition	Codages	Définitions
Adaptabilité raisonnée	Stabilisation temporaire du contexte. Il faut s'adapter sans cesse pour des raisons supposées acceptées de tous. Il s'agit d'accepter l'idée qu'un changement d'organisation est nécessaire.	Passé dévalué et révolu	Référence à un ancien temps présenté comme révolu
		Confiance partagée	Faire appel à la motivation, appel à la confiance mutuelle
		Responsabilité individuelle au changement	L'accompagnement vu comme un remède collectif à l'idée de mutation permanente.
		Métier intermédiaire	L'invention d'un métier intermédiaire
		Appellation symbolique	Changer le vocabulaire quant à l'organisation

Catégorie	Définition	Codages	Définitions
Désignation qualitative	Stabilisation temporaire du métier. Une version stabilisée du métier. Catégorie d'évaluation du dispositif	Ambassadeur	Professionnels rendus enviabiles.
		Vocabulaire officiel	Vocabulaire officiel du groupe professionnel.
		Valorisation par l'appropriation	Tricher pour bien faire son travail est une preuve de professionnalisation.
		Valorisation par la vocation	C'est l'idée que la vocation est sujette à reconnaissance

Perturbations	Définition	Codages	Définitions
	Générer une interaction		
	Il s'agit d'identifier ici les types de perturbations.	Activité brouillée	L'espace de travail prend ici la continuité de l'espace de formation dans une frontière mouvante et singulière. L'activité est montrée comme floue et brouillée. C'est une proposition qui est faite d'observer de travail.
		Activité partagée	Le partage de pratiques ou les pratiques partagées entre les espaces les confrontent. On fait une activité ensemble. Espace social de négociation et d'ajustement entre soi et les autres. C'est une demande d'agir et de proche en proche une confrontation entre sa posture individuelle et la validation collective.
		Activité réflexive auto-régulée	L'activité est présentée sous une forme projetée idéalisée, il s'agit de la réinventer ensemble. L'espace de formation est le lieu de cette activité. Cela prend la forme de création de réseaux sociaux, de temps réflexif collectifs, de communication. C'est une proposition de communiquer qui va sous tendre les orientations de l'organisation.
		Activité de confrontation	Il s'agit de faire et de se confronter à ses pairs. L'espace social nourri par l'affirmation de leur identité de passeurs préfigure un nouveau groupe professionnel tout en supposant une plus grande confiance de leurs pairs. Il ne s'agit pas tant de faire que confronter une nouvelle façon de faire en le pratiquant avec ses pairs.

Figure 4: Les perturbations



Conclusion

Cette recherche s'inspire des approches de la professionnalisation selon Wittorski, l'inscription de la professionnalisation dans des temporalités grâce à Pascal Roquet, se nourrit de l'évaluation selon Anne Jorro et Ardoino, de l'hybridation des dispositifs selon Philippe Carré, Fernagu, de l'autonomie du vivant selon Varela et de la place du sujet selon Clénet et Bourgeois. Enfin elle mobilise le modèle de l'identité au travail selon Sainsaulieu, Osty. Cette recherche a sollicité pour arriver à ses fins Schütz et la phénoménologie, elle s'inspire de la théorie ancrée, Strauss, Becker et de l'analyse compréhensive.

I. Des dispositifs de professionnalisation

Un groupe professionnel dépend des trajectoires de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec leur environnement, dans une entreprise vu comme un lieu social de pouvoir, d'interactions et de négociations permanentes. Dans une approche interactionniste nous avons montré comment un sous-groupe peut être sollicité grâce aux **perturbations** créés par un dispositif de professionnalisation. Si la vie professionnelle construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, le dispositif de professionnalisation propose d'en accélérer les sollicitations.

Dans ce dispositif la **désignation qualitative** de l'activité est sollicitée comme nous le propose Anne Jorro, le dispositif permettant de « *construire une relation critique ouverte à la valorisation de l'activité et prospective du point de vue de son développement.* » Si pour Ardoino « *saisir une signification, c'est construire un réseau de relations entre des ordres hétérogènes.* » nous avons considéré en tout premier lieu le contexte connu et accepté de l'entreprise et son inscription dans le temps. C'est l'**adaptabilité raisonnée**.

Le dispositif s'inscrit dans ce contexte. L'entreprise opère une mutation depuis une organisation de service public vers une entreprise privée. Une commission propose des réflexions pour conduire une transformation annoncée et accompagner un nouveau plan stratégique appelé la confiance partagée. Il s'agit d'engager une réflexion sur l'évolution du modèle social de l'entreprise. Dans un contexte de mutation permanente et un objectif affirmé de devenir une entreprise pionnière dans la vie au travail. Au-delà des conséquences de la réforme institutionnelle de la formation dont nous avons vu l'implication presque mécanique

dans le projet d'une part, nourri des évolutions du métier ressenties comme des révolutions d'autre part, le dispositif s'inscrit dans le cadre stratégique de l'entreprise. Il s'agit d'accompagner plutôt que de prescrire, de prouver au lieu d'imposer, de faire plutôt que de dire. Il s'agit pour le dispositif d'assurer le développement des compétences de chacun à la manière du management souhaité par l'organisation. Afin de permettre au centre de formation de redevenir un interlocuteur privilégié, le projet est une manière nouvelle d'accompagner l'évolution professionnelle des formateurs. On va remettre en cause ses croyances. Un objectif de professionnalisation que cherche à atteindre ce dispositif se conjugue avec un objectif stratégique qu'on retrouve dans la volonté de mieux tenir compte de l'évolution des métiers et permettre des parcours professionnels diversifiés. L'inscription dans des temporalités prend tout son sens. C'est dans une dynamique plus ancienne lisible à l'échelle Macro Meso et Micro que le projet plonge ses racines, au cœur de plusieurs mécanismes à l'oeuvre que nous avons identifié comme la mise en évidence d'un **passé dévalué et révolu**, la nécessité d'une **responsabilité individuelle** dans ces changements, l'invention de **métiers intermédiaires**, la proposition de **confiance partagée** et enfin l'utilisation d'un **vocabulaire symbolique**. C'est cette volonté de communiquer une attitude **d'adaptabilité raisonnée** qui présage qu'un changement d'organisation est nécessaire et qui va poser des précédents aux **perturbations** qui vont pouvoir s'exercer dans toutes les dimensions de la professionnalisation. En lieu et place de motivation mais sans qu'elle en soit exclue ce sont les **perturbations** suscitées par le projet qui en sont le moteur. Nous avons mobilisé l'approche de Varela et la machine autopoïétique pour comprendre la nature des sollicitations engendrées par un tel dispositif.

L'hybridation du projet dans trois espaces accompagne la stratégie de reconstruction du modèle social de l'entreprise identifié dans une vision macro. Dans le contexte établi de **mutation permanente** et l'objectif affirmé de devenir une entreprise pionnière dans la vie au travail, le projet se conforme à la réforme engagée en s'appuyant sur la relation au travail et son organisation tout en intégrant le point de vue du terrain. En se déployant par **perturbations entre les trois espaces** de la professionnalisation une sociabilisation nouvelle est proposée aux acteurs qui vise à promouvoir les interactions au travail, l'importance accordée au débat, à l'échange, autant de perturbations que le système va pouvoir intégrer en changeant sa structure et en poursuivant son histoire. Par là il questionne le modèle social des

formateurs au centre de formation afin de le faire évoluer vers une identité professionnelle affranchie de l'identité de service public. En cela il intègre le dialogue social au sein du centre de formation en s'appuyant sur le modèle social actuel pour l'enrichir, l'adapter et engager sa refondation. Il s'intègre aux souhaits de déploiement multicanal des accords sociaux de l'entreprise tout en s'affranchissant des contraintes de synchronisation du temps et du lieu de formation caractéristiques des modalités pédagogiques. De fait il s'affranchit en partie des objectifs pédagogiques pour les rapprocher des objectifs de formation.

C'est sur un segment en particulier que nous avons observé ces influences, celui des formateurs du centre de formation. Le dispositif forme des formateurs qui développent eux-mêmes leurs pairs, l'objet du dispositif en est donc le sujet et comme des poupées gigognes cette particularité permet une mise en abîme des interactions entre pairs. Le dispositif propose **des actes d'apprendre** en lieu et place d'actions de formation. Nous avons mis en évidence le fait que passeur n'est ni un métier ni une fonction ni une vocation mais une forme symbolique qui a pour objet de professionnaliser le groupe de formateur pour l'accompagner vers un mécanisme apprenant qui se cristallise autour de l'agir professionnel, vision socio-constructiviste dans laquelle chacun devient « *développeur de compétence* ». Rien en précise de qui on développe les compétences, ne serait-ce pas de soi-même en tout premier lieu ? Il est envisageable que ces actes d'apprendre soient perçus par le reste des formateurs du centre de formation comme une opportunité à saisir. Le nombre de passeurs va grandissant.

Un dispositif hybride de professionnalisation est un ensemble prescrit d'environnements-sujets-activités mobilisant les espaces sociaux, de travail et de formation. Il est un dispositif dans le sens où il agit comme « *un lieu social d'interactions et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ainsi que ses modes d'interactions propres.* » (Peraya, 1999) Les dispositifs de professionnalisation s'inscrivent dans un contexte **d'adaptabilité raisonnée**. Centrés sur **l'acte d'apprendre**, ce dispositif en proposant des **perturbations** de l'activité favorise des ajustements individuels et collectifs dont le fruit vaut **désignation qualitative** de l'activité grâce à la **réflexivité auto-réglée** des acteurs eux-mêmes. Il tend à inventer puis réguler les conditions de son élaboration continue.

Dans ce que nous avons pu observer, en reposant la question des interactions au travail et de la sociabilisation il interroge l'identité au travail qu'il accompagne vers un modèle

professionnel.

II. Des espaces ouverts, perspectives et limites

Il serait intéressant ici de remonter dans les temporalités et dans le groupe des formateurs du centre de formation dans son ensemble pour mesurer le périmètre impacté par le projet dans toutes ses dimensions micro, meso et macro. Cela demanderait de nouvelles enquêtes et des observations sur le terrain. Le projet semble préparer à la disparition d'un centre de formation interne détenteur de savoir pour s'orienter vers une entité devenue dans son ensemble à son tour perturbatrice, initiant les échanges et les négociations à l'image d'un dispositif hybride de professionnalisation rendu pérenne, prémices d'une société dans laquelle « *tout le monde a quelque chose à transmettre* ». A quel forme d'organisation perturbatrice cette émancipation peut-elle mener et quel est son impact sur la professionnalisation de l'ensemble de l'entreprise ? Les groupes sociaux n'ont-ils pas de limites dans cette plasticité ?

Les passeurs se rapprochent-ils du groupe professionnel des professeurs, des enseignants, si tant est qu'il existe ou bien sont-ils une « *sous-culture déviante* » de ce groupe. Ils ne se déclarent pas professeur ou enseignant comme on est professeur en université, ou à l'école. Ils se disent facilitateurs.

Les catégories esquissées dans cette recherche demandent à être approfondis par d'autres observations. Si elles peuvent être transposées dans d'autres activités, le mode de perturbation pourrait être sensiblement différent. Cette réserve reste à vérifier. Sans doute me confronter à d'autres terrains permettrait d'approcher une théorie.

S'il semble envisageable de modéliser les dispositifs de professionnalisation. Faut-il y entretenir ses perturbations ou doit-on le conserver comme une bulle à l'image de cette communauté de pédagogues tour à tour portés volontaires comme un laboratoire de pédagogie ? Ne serait-ce pas là réintroduire vainement un bureau des méthodes ?

Les modalités d'apprentissages qu'on a écartées sont peut-être agissantes si on mobilise Kress pour qui, traduit par Filliettaz « *l'apprentissage doit être envisagé comme un processus dynamique de création de signification (meaning-making)* » processus dans lequel « *la communication multimodale, les différents modes, assument des tâches spécialisées selon les*

potentialités qui leur sont propres. Par ailleurs, ils se combinent à d'autres modes pour produire des formes complexes de significations. » et où l'apprentissage en contexte multimodal représente « *la formation de représentations cohérentes à partir de plusieurs modalités sensorielles et/ou motrices.* » (Girod, 2010) Ce serait là approfondir la démarche dans l'aspect agissant des actes d'apprendre dans des espaces vu comme des cellules spécialisées d'un organisme autopoïétique.

III. Une méthode discutable

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur l'intérêt de la théorie ancrée et comment la pratiquer. C'est le cas notamment des positivistes pour qui les mathématiques sont la base de toute science. Peut-on et doit-on généraliser des résultats à partir de cas particuliers ? J'ai gardé en mémoire le risque que Bourdieu entrevoit de « réduire le social à l'ordre ponctuel » et d'être berné par « l'illusion de l'autosuffisance du donné ». Le travail a-t-il duré suffisamment et sur un échantillon raisonnable pour saturer les résultats ? Suis-je arrivé « au bon moment » lors des entretiens ? Les intérêts du chercheur n'influencent-ils pas le résultat ? C'est difficile de ne pas avoir d'idées préconçues sur un terrain. Comparer, induire, confronter le chercheur et ses observations, mais les données sont-elles prioritaires sur le cadre théorique ? Le cadre théorique, s'il ne constitue pas une revue de littérature, est-il suffisant ? L'envie de cette revue de littérature a été grande, par curiosité tout d'abord, aiguë par toutes ces découvertes, mais aussi pour ne pas réinventer prétentieusement le chemin de ceux qui avant moi ont tracé cette route. Ne sommes nous pas avant tout des nains sur des épaules de géants ? Ai-je bien noté et annoté, le petit nombre d'entretiens ne m'a pas permis de mettre en place une démarche d'écriture systématique de mes réflexions. Je découvre encore aujourd'hui des pistes potentielles, mais que je ne pourrais pas confronter au terrain. Sans doute un partage des résultats avec les passeurs pourrait valider plus encore cette recherche. De nouveaux passeurs sont arrivés, sans doute ont-ils encore d'autres pistes à offrir, les premiers défrichaient une pratique nouvelle, cette seconde vague ne va-t-elle pas avoir des comportements nouveaux ? Je retrouve dans ma pratique de formation aujourd'hui des participants, souvent issus du service public, qui sont confrontés aux mêmes perturbations. Mais est-ce que je ne cherche pas à entendre ce qui me convient ?

L'expérience de cette méthode m'a permis d'élaborer des codes tout à fait personnels que j'ai rassemblés ensuite sous forme de catégories. En présenter dans ce mémoire tout le matériau me semble être le meilleur témoignage d'une honnêteté fondamentale dans ce type de démarche. Ce sont tout d'abord des notes, puis des thèmes, des étiquettes, avant de prendre le statut de codes parce que rencontrés souvent, ou parce qu'ils prenaient une place importante dans les idées évoquées. Ils m'ont surtout permis d'élaborer un cadre théorique et ce faisant se sont assemblés comme les pièces d'un puzzle en me méfiant de forcer leur place, tout en me questionnant quand une résistance se proposait, en cela ils sont « *enracinés* ». (Bardin, 2014). Sans doute ne sont-ils pas suffisamment « *exhaustifs* », le temps imparti, mes tâtonnements dans cette approche et la distance d'avec le terrain imposée par les conditions sanitaires ont contrait cet aspect. Les observations que j'avais prévues m'ont manquées. Aujourd'hui ils me semblent « *représentatifs* » et « *justes* ». Ibid. Si c'était à refaire je ferais de même, plus confiant sans doute dans les errements que cette démarche oblige, tout aussi pointilleux dans la documentation fragile, des mots, des enregistrements, des notes ici et là que cela engendre. J'ai cherché la pratique d'un journal de bord, mes notes étaient trop thématiques et ont régulièrement changé d'ordonnement pour s'associer à une chronologie. Philippe Léotard m'avait confié un jour une phrase qu'il aurait lui-même hérité de sa rencontre avec Sartre : « Je mesure l'importance d'une idée à la résistance qu'elle m'oppose », je n'ai pas oublié cette force et cette humilité.

IV. Ma pratique aujourd'hui

Ce qui est certain c'est que je suis très heureux et fier de cet objet produit. Ce travail a ouvert bien des perspectives quant à ma pratique actuelle. Je vous en livre certaines sans plus de validité que celle de ma pensée aujourd'hui. Sans doute devraient elle faire l'objet de futures recherches ou d'un cadre théorique plus complet. Ils sont ouverts. J'en évoquerai trois : pour en finir avec le formateur que j'étais, pour en finir avec les référentiels d'activité et pour en finir avec l'isolement des projets de formation.

A. Pour en finir avec le formateur que j'étais.

J'ai repoussé les limites du formateur au sens où je le concevais jusqu'alors. L'espace de formation distant de l'espace de travail et de l'espace social est un milieu stérile empêchant

bien des gestes professionnels. Ce n'est qu'une des phases envisageables d'un mécanisme d'apprentissage et elle ne devrait pas être exclue de situations de travail. Son isolement en des lieux délimités n'est plus tenable. Si organiser la formation c'est avant tout créer des perturbations et permettre aux acteurs de les compenser, cela nécessite d'être en situation collective d'agir. Les deux activités que sont « je me forme » et « je travaille » ne sont plus dissociables. De même les objectifs pédagogiques sont à relativiser. En finir avec le formateur c'est en finir avec le milieu stérile qu'avait imposée la loi sur la formation professionnelle mais c'est aussi accepter collectivement le droit à l'essai, le droit à l'erreur, dont on sait qu'il est fondamental à l'apprentissage humain pourvu qu'il arrive à le compenser. Pour autant effacer le versant sachant du formateur sous prétexte de socio-constructivisme est au risque de la déprofessionnalisation, non seulement du formateur mais aussi et surtout des activités auxquelles il forme, soumis dès lors à l'injonction d'adaptabilité permanente. C'est une voie de la société liquide au sens de Bauman. Une issue me semble envisageable dans l'inscription du formateur comme concepteur de parcours, instruit de différentes modalités d'apprentissages, partant d'une observation de terrain et incluant les trois espaces de la professionnalisation. Cela demande des ressources humaines importantes sur le terrain tant lors de la constitution d'un cahier des charges que lors du déploiement des parcours, ainsi qu'un accompagnement collectif des groupes professionnels vers cette nouvelle ingénierie qui laisse la part belle à l'humain et à l'individualisation des parcours. C'est d'autant plus important quand on connaît comme on l'a vu le risque d'oublier la place du participant dans la modélisation des modalités. Néanmoins cette architecture sous forme de modalités associables comme des briques permet une avancée dans la multiplication des sollicitations.

B. Pour en finir avec les référentiels d'activité et de compétence

J'ai longtemps pris comme indispensable qu'un référentiel soit pré-établi ne serait-ce que pour permettre une évaluation, qu'un référentiel d'activité et de compétences soit l'objectif à atteindre par un centre de formation, sans jamais vraiment considérer ces référentiels comme définitifs de par mon expérience professionnelle. C'était une contrainte acceptée comme telle et aujourd'hui je pense que c'est un leurre. Ce ne sont pas ces référentiels considérés comme acquis et figés qui m'ont permis de travailler mais ma capacité à remettre en question cette

activité pour échapper à leur obsolescence et les déployer dans plusieurs contextes et même plusieurs métiers.

Tout ce que j'ai cherché à susciter dans les modules que j'ai conçus au sein de parcours inscrits au registre des compétences professionnelles étaient systématiquement classés dans des compétences qui n'étaient pas évaluées lors de l'obtention du diplôme. Elles ne faisaient pas partie des compétences mesurables, observables et inscrites dans ces référentiels. Les appels d'offres de régions ou d'OPCO obligeaient à favoriser l'apprentissage des activités évaluables pour des raisons d'optimisation financière et pour remporter le contrat. Aujourd'hui je comprend qu'il s'agissait d'activités dans le sens d'un agir en compétence, qu'ils préparaient à l'interaction et l'adaptation, d'un accompagnement identitaire au sens où la sociologie l'entend. Maintenant je pourrais le défendre et le soutenir.

J'ai pratiqué l'utilisation d'un référentiel commun dans des observations de mises en situation d'animation en formation de formateurs, tout en y préférant une mise en évidence de gestes professionnels associés à une réflexivité autour de ces gestes au sens d'Anne Jorro. Je connaissais les limites de l'évaluation dans une approche positiviste et quantitative telles qu'on les connaît dans les actions de formation, principalement sous forme de questionnaires ou s'il s'agit de correspondre à des référentiels d'observation. Leur immense intérêt dans une démarche qualitative me semble aujourd'hui étayé grâce aux approches de la théorie ancrée, qui m'a ouvert l'esprit sur le fait de reconsidérer les activités de professionnalisation à partir des interactions sur le terrain et dans une inscription dans des temporalités.

C. Pour en finir avec l'isolement des projets

J'ai pris conscience de l'inscription des dispositifs dans des enjeux multiples et des tensions constantes. La force de la temporalité au sens de Roquet, l'approche interactionniste et sa prise en compte dans les projets de formation permettent de les resituer dans des contextes qui les dépassent afin de mieux les rapprocher des préoccupations humaines. Aucun projet de formation n'est étanche à ces jeux d'acteurs multiples. Mais c'est aussi vrai des participants. Mon propre parcours est une succession de projets qui s'est révélée très influencée par les différents types de productions rencontrées et qui a constamment oscillé entre des modèles communautaires, des modèles de service public et des modèles professionnels. Je comprend aujourd'hui les difficultés que j'ai eu parfois à les comprendre et les organiser. Nos cours à

l'ENSATT nous avaient préparés à l'idée que chaque projet était une forme d'organisation différente, fonction du nombre d'acteur, de son financement public, associatif ou privé, de son metteur en scène, de son école théorique, de son mode de diffusion etc... Fondamentalement nous étions plutôt préparé à un modèle professionnel ou parfois communautaire qui était ceux de la plupart des travailleurs de la scène. Mais ce n'était pas celui de l'administration progressive qui s'est installée ces 40 dernières années. Ce n'était alors qu'une évidente adaptabilité à acquérir, indispensable à notre activité voulue comme celle de travailleurs indépendants des structures, associés aux projets dans leur phase de conception dans une démarche libérale. Nous étions une forme de perturbation et je retrouve à postériori les catégories que j'ai identifiées dans cette recherche. Aujourd'hui je peux en comprendre le sens dans une vision interactionniste. La formation que nous avons reçue était inscrite dans cette adaptabilité, au risque de l'échec de ses étudiants mis en difficulté par cet apprentissage « en mode barbare ». C'est me comprendre moi dans mon parcours singulier que cette recherche a permis et par là ne plus penser en projets de formation isolés de leurs contextes mais en parcours et en dispositifs de professionnalisation inscrit dans un temps plus long.

V. Continuer

En introduction je proposai d'aller voir plus loin que mon intuition. Les espaces de professionnalisation m'étaient encore inconnus et leur inscription dans des temporalités m'apparaissaient comme un arraisonnement administratif ou technique subit et donc détestables pour tout esprit créatif. Former c'était encore rassembler des contenus valables et justifiés pour répondre le plus finement possible à un cahier des charges, un appel d'offre, un référentiel d'activité, mais quelque chose clochait. Je n'avais plus trouvé la place indispensable qu'on m'avait laissé lors de mes apprentissages et je me questionnais sur la liberté de mes propres apprenants. Tout au plus j'entrevois que certains allaient plus loin, d'autres non, comme d'une fatalité dont on pouvait s'accorder de manière statistique. Le principal était que les apprenants soient satisfaits au sortir de la formation et se sentent capables de faire. Dans une sorte de course accélérée à l'industrialisation de la formation les dispositifs et leurs modalités m'apparaissaient dans une appétence au tout numérique accrue sans que je réussisse à y trouver les liens avec ma propre expérience des apprentissages.

Souvenez vous, je me demandais si ces dispositifs devenus de véritables évènements étaient construits dans un seul objectif de production ou s'ils permettaient aux différents acteurs, dans une société devenue apprenante et nourrie du désir d'apprendre, « de bien faire leur travail ». J'y ai trouvé une inscription bien plus profonde, quotidienne, faite de multiples singularités aux accords subtils et complexes et une progression tout au long du déroulement du cycle de vie. Ma recherche sur la théorie et la modélisation des dispositifs de professionnalisation ne fait que commencer. Mon approche méthodologique issue de la théorie ancrée et fort de l'entretien compréhensif est une réponse à ma quête de compréhension du monde qui m'entoure. Je ne suis qu'aux prémises de cette méthode, tant dans sa conceptualisation que dans sa pratique. De nombreux auteurs s'ouvrent à moi et de belles expériences sont à venir. Cette notion pourrait tout autant à elle seule devenir un sujet de mémoire : la place de la théorie ancrée dans les dispositifs de professionnalisation. Résolument ancrée par conviction après cette première expérience je la laisse à l'épreuve des terrains futurs pour se fortifier.

Bibliographie

- AFNOR (Éd.). (2015). *Norme NF X50-750*. Association Française de Normalisation (AFNOR). www.afnor.org
- Article D6353-1, Code du travail (2018).
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038022621/2019-01-01>
- Article L6313-2, Code du travail (2018).
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000037385657/
- Article R6313-1, Pub. L. No. Section 1, Chapitre III Code du travail (2018).
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038014099/2019-01-01
- Bardin, L. (2014). *L'analyse de contenu* (2ème édition). PUF.
- Batime, C., & Weber, E. (2007). La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation. *Vie sociale*, 4(4), 127.
<https://doi.org/10.3917/vsoc.074.0127>
- Becker, H. S. (2013). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*.
- Blanchet, A. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*. Dunod.
- Blondiaux, L., & Manin, B. (2021). *Le tournant délibératif de la démocratie*. Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-tournant-deliberatif-de-la-democratie--9782724624908.htm>
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. PUF.
- Carré, P. (2005). *Afpa. Questions à Ph Carré : De la formation à l'apprenance*.
<https://youtu.be/DPTq8VMNS-E>
- Carré, P. (2014). L'apprenance : Une autre culture de la formation. In É. Bourgeois & S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (p. 99). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0099>

- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Cegos, D. (2020). *Digital Learning Excellence Awards—2020*. <https://www.cegos.fr/digital-learning-excellence-awards/dlea-palmares-2020>
- Chanial, P. (2006). Une foi commune : Démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du MAUSS*, 28(2), 205. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0205>
- Chardel, P.-A. (2017). Zygmunt Bauman (1925-2017) : Zygmunt Bauman : un sociologue aux aguets. *Hermès*, n° 78(2), 223. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0223>
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : La place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187>
- Clénet, J. (2006). Renouveler le sens et les modes d'interventions en formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(1), 17. <https://doi.org/10.3917/lstdle.391.0017>
- De la Morandière, S., & Dougados, S. (2019). *Formations multimodales*. Centre INFFO.
- De Lièvre, B., Deschryver, N., Charlier, B., Albarello, L., Peraya, D., Lebrun, M., & Peltier, C. (2014). *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : Questions théoriques, méthodologiques et pratiques*. e-301 –, 161.
- Dejours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : Ambiguïtés de la reconnaissance. In *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total* (p. 58-70). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-quete-de-reconnaissance--9782707153326-p-58.htm>
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : Quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi [En ligne]*, 101. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1008>
- Demazière, D., Roquet, P., Wittorski, R., & Fraysse, B. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. L'Harmattan.

- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions* (4ème édition). Dunod. http://res.banq.qc.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=783207
- Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Filliettaz, L. (2020). *Interactions verbales et recherche en éducation*.
- Girod, T. (2010). *Un modèle d'apprentissage multimodal pour un substrat distribué d'inspiration corticale* [Phdthesis, Université Henri Poincaré - Nancy I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547941>
- Halpern, C. (2013). Axel Honner et la lutte pour la reconnaissance. In *La reconnaissance : Des revendications collectives à l'estime de soi*.
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur ; Le Café pédagogique.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112344>
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle : Évaluer, valoriser, légitimer*. <http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks3/upress/2013-05-14/1/9782760317932>
- Jorro, A. (Éd.). (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1re édition). De Boeck.
- Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. <https://doi.org/10.3917/lstdle.464.0011>
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2016). *L'entretien compréhensif*. Dunod.
- Latouche, S., & Castoriadis, C. (2020). *Cornelius Castoriadis et l'autonomie radicale*.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*.

- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : Immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.3917/cont.036.0029>
- Nomenclature des diplômés par niveau.* (2021). <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail.* Presses Universitaires.
- Osty, F., Uhalde, M., & Sainsaulieu, R. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise : Penser le développement des organisations.* Découverte.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, n° 25(3), 153. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Perrenoud, M., & Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/8750#tocto2n7>
- Roquet, P. (2014). L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation. *Education permanente*, 198, 8.
- Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail:* Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.sains.2019.01>
- Sapiro, G., Denord, F., Duval, J., Hauchecorne, M., Heilbron, J., Poupeau, F., & Seiler, H. (Éds.). (2020). *Dictionnaire international Bourdieu.* CNRS éditions.
- Sartre, J.-P. (2009). *L'existentialisme est un humanisme.* Gallimard.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales.* Klincksieck.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme.* L'Harmattan.
- Temaner Brodley, B., Stora, N., & Ducroux-Biass, F. (2013). La congruence et sa relation à la communication en thérapie centrée sur le client. *Approche Centrée sur la Personne.*

- Pratique et recherche*, 17(1), 28-64. <https://doi.org/10.3917/acp.017.0028>
- Van Den Abeele, M., & Van Den Abeele, M. (2014). Le réseau d'échanges réciproques de savoirs en entreprise. In É. Bourgeois & S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (p. 51). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0051>
- Varela, F. (1987). L'individualité : L'autonomie du vivant. In *Sur l'individu* (p. 88-94). Le Seuil; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lv.veyne.1987.01.0088>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2012). *Professionnalisation : Des leçons de l'expérience pour agir*. https://www.uodc.fr/competences/video/v/video/professionnalisation_des_lecons_dexperience_pour_agir/les_trois_sens_du_mot_professionnalisation.html#detail-video