

PHILIPPE MAUBANT

APPRENDRE EN SITUATIONS



UN ANALYSEUR
DE LA PROFESSIONNALISATION
DANS LES MÉTIERS
ADRESSÉS À AUTRUI

Préface de Jean Clénet

 Presses de l'Université du Québec

Extrait de la publication

APPRENDRE EN SITUATIONS

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

APPRENDRE EN SITUATIONS

UN ANALYSEUR
DE LA PROFESSIONNALISATION
DANS LES MÉTIERS
ADRESSÉS À AUTRUI

PHILIPPE MAUBANT

Préface de Jean Clénet



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Maubant, Philippe

Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation
dans les métiers adressés à autrui

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 978-2-7605-3710-1

1. Apprentissage professionnel. 2. Apprentissage par problèmes.
3. Formation professionnelle. 4. Professionnalisation. 5. Services (Industrie)–
Personnel–Formation. I. Titre.

HD4881.M38 2013

331.25'922

C2012-942869-8

Les Presses de l'Université du Québec
reconnait l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Richard Hodgson

Image de couverture

Photocase © jarts fotodesign

Mise en pages

Le Graphe

Dépôt légal : 2^e trimestre 2013

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

P R É F A C E

PHILIPPE MAUBANT NOUS GRATIFIE D'UN TRÈS BEL ouvrage: *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Gageons qu'il trouvera un écho attentif. Il arrive à point nommé pour aider les chercheurs, concepteurs et formateurs engagés dans des processus de formation-professionnalisation à dépasser, et peut-être à vaincre, quelques « obstacles épistémologiques » (Bachelard, 1934) de taille, quand il s'agit de créer les conditions pour aider autrui à apprendre. Dans un contexte international où la formation continue et la formation professionnelle ont bien du mal à trouver leurs marques, où l'alternance tarde à s'imposer socialement (Merle et Thery, 2012), cet ouvrage peut devenir une œuvre majeure.

Nous en dirons d'abord qu'il est le fruit de très belles continuités humaines, professionnelles et scientifiques faites de préoccupations sociales et axiologiques, animées par un souci majeur : aider autrui à apprendre de... Ainsi, l'auteur qui s'est enrichi intellectuellement d'un parcours d'une rare densité – enseignant, formateur, concepteur de formation, chercheur, professeur, directeur de recherches –, parcours largement internationalisé

et pudiquement enraciné dans une histoire épistémologique originale, nous livre quelques clés qui pourraient bien faire la qualité de ces *entre-deux* que sont ces apprentissages situés dans des moments de formation à élaborer, dans des occasions de professionnalisation, eux-mêmes entre-deux et entre d'eux aussi. Et « l'entre-deux », nous dit Sibony (2003), peut être « un passage ou une impasse, selon que l'origine qui se rejoue dans cette épreuve se révèle accessible ou pas à une sorte de partage » ; partage à penser et à faire dans ces lieux par lesquels on passe pour devenir différent. Il s'agit donc d'apprendre en situations, c'est-à-dire de ces expériences de formation et de professionnalisation associées dans des alternances entendues comme des alternatives éducatives conçues pour former autrement. Cet ouvrage nous donne largement à réfléchir sur les enracinements théoriques, épistémologiques, voire éthiques, de ces options. L'auteur y joue avantageusement la partition de recherches vécues, théoriquement confrontées et pertinemment théorisées. Tout cela conforte une hypothèse de travail scientifique qui nous est aussi chère qui consiste à placer l'expérience aux origines du processus « de production de savoirs » (Desroche, 1982, 1990). Elle permet d'en comprendre des enracinements devenus incontournables : le nécessaire engagement du sujet dans la situation, les multiples et contingentes interactions Homme-organisation, les singularités des constructions humaines et professionnelles... et la qualité des savoirs produits globalement selon les capacités intégratives en présence, toujours comprises dans leurs synchronies et leurs diachronies (rapports aux temps). Bref, il permet de comprendre ce que signifie et comment on peut apprendre *en et des* situations trop longtemps et « toujours négligées » (Quéré, 1997).

Sur le fond, cet ouvrage propose de penser l'apprentissage en situations comme condition et analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Cette thèse et la théorisation qui nous est offerte sort des sentiers battus en ce qu'elle tente de questionner ce qu'elles offrent de meilleur et dans leurs limites aussi, les théories déjà-là : la clinique et l'analyse de l'activité, la didactique professionnelle, l'ergologie aussi. Le modèle conçu pour « apprendre *en et des* situations » insiste sur la pédagogie, un peu trop vite reléguée à un temps dé-passé (Houssaye, 1993). C'est la clé de voûte de l'ouvrage. Au-delà, il convoque les formes temporelles complexes reliées au sujet-situation-organisation, dans des rapports aux temps trop souvent ignorés en formation de « l'être et des temps », ce que Heidegger (1927) désigne sous le terme de la « temporalité » (*Dasein*) ou « l'être-là », plongé dans le monde (et dans la situation), qui nous font comprendre qu'apprendre ne relève pas plus – et pas seulement – d'un plan établi que de l'analyse stricte d'un processus-produit, et encore moins des savoirs enseignés. En effet, dans les métiers adressés à autrui en particulier – mais pas seulement –, le sens relève d'une triple acceptation : d'inscriptions corporelles (et de l'esprit) et temporelles ultrasensibles singulières,

de significations émergentes *in situ*, particulières, non prévisibles... et de conditions pédagogiques imprégnées de bienveillance et d'humanité finalisées par les apprentissages humains pour des métiers tenus pour spécifiques, si *humanité* signifie encore quelque chose. À cet égard, les professions-métiers du soin-santé nous enseignent énormément. En effet, on y observe assez aisément que le sens attribué par le sujet à la situation est vécu en tensions entre, notamment, le travail prescrit, le travail vécu, les temps imposés, les temps jugés nécessaires, le contexte perçu porteur ou pas de l'activité, tout cela constituant un terreau plus ou moins propice aux apprentissages. Bref, ils s'accommodent difficilement des formes réductrices et seulement prédictives imposées par des rationalités formatives et/ou professionnelles durcies qui deviennent inopportunes. Ces formes (la formation) concernent d'abord les épistémologies de la mise en sens (Bachelard, 1934) dont l'auteur, à juste titre, se réclame amplement. Ces « formes » prendront des qualités nouvelles affirmées ici ; elles autoriseront les constructions de sens ; elles reconnaîtront les expériences personnelles et professionnelles, elles s'inscriront dans les situations. Ainsi, la formation conçue viablement respecte le sujet-acteur, ses parcours, ses trajectoires et ses temps ; elle ne néglige plus les situations et les rapports vitaux à établir entre soi, la vie au travail, la vie à l'école. Elle résiste à toute forme seulement hétéronome d'intervention et de détermination, ce qui en appelle à un modèle alternatif d'éducation.

Ce parti pris est original et créatif, d'autant que cet ouvrage prend quasiment la forme et les qualités d'une réflexion aux multiples facettes, solidement ancré dans une culture scientifique ouverte et dynamique, et son auteur est fortement et clairement engagé dans la communauté des chercheurs et des formateurs d'adultes. Cette réflexion propositionnelle est certes théorique mais ce qui en fait la force, c'est qu'elle est issue d'expériences et d'expérimentations, là où on ne peut tricher avec « le sens pratique » (Bourdieu, 1980), mais la thèse soutenue ici montre que le sujet-acteur n'est pas réductible à un agent. Il est placé dans une situation complexe ; il y est à la fois sujet, acteur, agent, opérateur, responsable, apprenti, etc., en situations ; les temps y entrent en tensions ; il y vit de forts antagonismes que les savoirs – au sens théorique – sont, seuls, impuissants à résoudre. Cette réflexion rend compte d'une conception pragmatique, là où le sujet engagé ne peut être dissous dans... ou réduit... à la situation, à l'activité, pas plus qu'aux analyses qu'on peut en faire, d'autant qu'elles sont parfois faites à partir de modèles déjà-là, artificiellement réducteurs, et par autrui, donc hors lui, hors contexte, hors « être-temps ». Cet ouvrage rend compte des conditions autorisant les apprentissages plus que des conditions pour faire apprendre. Le sujet ainsi compris dans ses complexités relatives, engagé en situations, peut-il se construire humainement et se produire professionnellement dans un cadre ouvert : réunifiant et ré-humanisant ? Là où, désormais, peuvent émerger de nouvelles problématiques de recherche,

au plus près du sujet ? Questions d'origines, d'expériences, de situations et de re-problématisations de l'intervention en formation que l'auteur nous invite à penser et à débattre.

En conclusion, nous dirons que cet ouvrage est assurément très humain et c'est peut-être ce qui en fait une œuvre de très haute tenue scientifique. Parce que l'auteur y fait et y assume des choix axiologiques audacieux et épistémologiques puissants, parce qu'il y fait montre d'une culture scientifique engagée et responsable, mise au service d'une valorisation des sciences de l'éducation pertinente, utile à l'humain. En cela, il devient pour tout chercheur, enseignant, formateur, concepteur de formation, étudiant, une solide référence pragmatique et théorique, épistémologiquement située, travail d'un auteur qui ose dire simplement d'où il parle, ce qu'il veut et ce qu'il recherche. Il nous donne les clés intellectuelles, et pas des recettes, pour de futures constructions scientifiques et/ou formatives qui souhaitent articuler utilement l'apprendre – la situation d'apprentissage –, l'alternance éducative et, *in fine*, une professionnalisation doublement pensée personnellement et professionnellement pour des sujets rendus acteurs responsables dans les métiers adressés à autrui. L'apprendre en situations ainsi conceptualisé interroge les représentations – y compris scientifiques – déjà-là ; il suggère les bases d'une conception localement auto et coorganisée par et pour le sujet comme un « autoassemblage » (Atlan, 2002). Dans ce modèle ouvert et contingent, incident, emprunt d'incertitudes, la situation n'est pas réductible à une seule intervention de type « cognition », même distribuée. Elle reste en partie indéterminée, car pensée et vécue en action. Son ordre est localement établi par le sujet, qui, potentiellement, peut y apprendre, pour peu qu'on en façonne les conditions et qu'on aide l'apprenant à y exercer son intelligence (« le raisonnable ») pour la rendre intelligible (« le rationnel »), (Ladrière, Pharo et Quéré, 1999). Dès lors, le sujet peut apprendre en, des, par et sur les situations à visée de raison formelle certes, mais qui n'évacue pas les raisons sensibles et significatives, ni la logique « abductive » (Peirce, 1995). Il devient ainsi apte « à relier les connaissances » (Morin, 1999). En formation, les ordres du raisonnable humain doivent désormais être sollicités et reconnus par les ordres formels préétablis, ce qui laisse augurer de très belles recherches à venir, pour peu que les modèles à l'œuvre reconnaissent la voie de l'incertain, manière d'éviter en formation, en particulier si elle sert une intention de professionnalisation, une sorte de « rupture anthropologique » (Atlan et Droit, 2012) qui serait le fruit d'une cassure entre les savoirs, l'expérience humaine et les situations non partagées.

Jean Clénet

Professeur des Universités
Laboratoire CIREL (Centre interuniversitaire de recherche
en éducation de Lille, équipe Trigone-CIREL)
Université de Lille 1, France

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	VII
AVANT-PROPOS	
Éléments d'un parcours de chercheur	1
CHAPITRE 1. Les métiers adressés à autrui ou comment penser la relation à l'humain?	9
1.1. Spécificités, complexités et impensés de ces métiers	9
1.1.1. Quels sont ces métiers adressés à autrui?.....	9
1.1.2. Les caractéristiques et spécificités des métiers adressés à autrui	11
1.1.3. Des métiers structurés et organisés selon des règles et des normes techniques et éthiques.....	15
1.1.4. Des métiers aux professions adressés à autrui.....	17
1.1.5. Analyser l'activité du travail pour comprendre le métier.....	21
1.1.6. Les activités du travail spécifiques des métiers s'adressant à autrui	22
1.1.7. Les compétences relationnelles : un <i>no man's land</i> de l'activité du travail dans les métiers adressés à autrui.....	25
1.1.8. Qu'est-ce qu'une relation à autrui?.....	27
1.1.9. Les métiers relationnels et de l'interaction humaine : un dialogue entre soi et les autres	30

1.2.	Les métiers adressés à autrui ou l'impensé d'une formation professionnalisante	33
1.2.1.	Une formation professionnalisante : de quoi parle-t-on?.....	33
1.2.2.	Des discours « sur » les professions aux discours « pour » la professionnalisation	34
1.2.3.	De quelques intentions des discours « pour » la professionnalisation.....	38
1.2.4.	Que cherche-t-on à dire lorsque l'on examine la professionnalisation à partir d'une analyse croisée et dialogique des réalités du travail et de la formation professionnelle?.....	42
1.2.5.	De quelques enjeux des discours « pour » la professionnalisation.....	43
1.3.	Les conditions de réussite d'une formation pensée à des fins de professionnalisation.....	47
1.3.1.	De la professionnalisation comme intention de formation aux situations professionnalisantes.....	47
1.3.2.	Des situations professionnalisantes aux situations de formation professionnalisantes.....	48
1.3.3.	Comment passer des situations expérientielles aux situations professionnalisantes?.....	49
1.3.4.	La professionnalisation : visée et raison d'être d'une formation professionnalisante.....	52
1.3.5.	Le risque d'une déprofessionnalisation dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine.....	54
1.3.6.	De quelques premières traces de processus de déprofessionnalisation dans les milieux professionnels	55
1.3.7.	Des traces aux caractéristiques de la déprofessionnalisation.....	57
1.3.8.	La déprofessionnalisation et les modifications du rapport aux temps sociaux	57
1.3.9.	La déprofessionnalisation et les modifications du rapport aux territoires d'exercice de l'activité.....	59
1.3.10.	De la déprofessionnalisation nourrie par une culture de l'évaluation-contrôle	60
1.3.11.	La déprofessionnalisation et l'émergence de nouvelles formes de rapport au pouvoir du travailleur.....	65
1.3.12.	De quelques premiers éléments de conclusion.....	69

CHAPITRE 2. Des enjeux et des questions constitutives de l'analyse de l'activité du travail dans les métiers adressés à autrui.....

2.1.	De l'analyse du travail à l'analyse de l'activité.....	73
2.1.1.	Acte, pratique, action et activité.....	74
2.1.2.	La clinique de l'activité : une psychologie de l'activité	76
2.1.3.	La démarche ergologique : une philosophie de l'activité.....	86
2.1.4.	L'expérience : entre expérience du sensible et expérience de l'entendement	97
2.1.5.	Les premiers repères pour penser l'apprentissage professionnel en situations.....	104
2.1.6.	Des fondements des grilles de lecture et d'analyse de l'activité du travail et leurs contraintes méthodologiques.....	106
2.1.7.	La didactique professionnelle : une didactique de l'activité	108
2.1.8.	Didactiser l'activité du travail : une activité raisonnée ou raisonnable?.....	111
2.1.9.	La didactique professionnelle : vers une forme d'intelligence des situations.....	113
2.1.10.	Les doubles fondements de la didactique professionnelle.....	117
2.1.11.	Développement et langage ou de la nécessaire mise en mots de la mémoire de l'activité du travail	123

2.1.12. Développement et médiation ou de l'usage du métissage des situations pour contribuer à la conscientisation de l'activité	124
2.1.13. La didactique professionnelle et ses fondements socioconstructivistes	125
2.1.14. Médiation, activité, situation et apprentissage	127
2.2. De l'analyse de l'activité du travail à l'analyse des situations rencontrées par un professionnel.....	129
2.2.1. Expliciter les relations entre activité du travail et situation de travail.....	132
2.2.2. Activité, situation, formation, une autre manière de penser la figure du triangle pédagogique.....	134
2.2.3. L'apprendre, une <i>métis</i> pour penser les relations entre activité et situation.....	136
2.2.4. Peut-on apprendre des savoirs professionnels?	137
2.2.5. Dégager les traits de la situation de travail pour esquisser une figure pédagogique de la situation d'apprentissage professionnel.....	138
2.2.6. L'engagement pragmatique de la didactique professionnelle.....	144
2.2.7. Les différentes formes de la situation	146
2.2.8. L'effet boomerang de la situation	148
2.3. Qu'est-ce qu'une situation porteuse d'apprentissages et de transformations?	151
2.3.1. Prendre en compte des espaces et des temps dans l'analyse des situations.....	157
2.3.2. « Situer » la situation	158
2.3.3. Avec le temps va la situation	161
2.3.4. Des situations de formation, formelles, non formelles ou informelles aux situations d'apprentissage professionnel.....	164
2.3.5. Sens et contresens des situations	166
2.3.6. De quelques éléments de conclusion	167
 CHAPITRE 3. La situation d'apprentissage professionnel comme analyseur de la professionnalisation dans les métiers s'adressant à autrui.....	 169
3.1. Qu'est-ce qu'apprendre?	170
3.1.1. De l'acte d'apprendre à l'acte de l'apprendre en situations.....	171
3.1.2. Développer pour apprendre ou apprendre pour développer?	174
3.1.3. Sens et contresens de l'apprendre	176
3.1.4. Former des adultes ou des adultes en situation d'apprentissage?	179
3.1.5. Une épistémologie de l'apprentissage en formation d'adultes.....	181
3.2. Qu'est-ce qu'apprendre en situation?	182
3.2.1. Est-ce le bon temps pour apprendre?.....	185
3.2.2. Penser les situations comme des situations d'apprentissage professionnel?.....	187
3.2.3. Problématiser l'activité du travail comme une forme de l'agir humain.....	191
3.2.4. Inscrire un projet d'apprendre dans l'analyse de l'activité en situations.....	193
3.2.5. Problème et obstacle : un enjeu pédagogique.....	193
3.2.6. De l'obstacle à l'erreur.....	195
3.2.7. Des tiers médiateurs responsables de la problématisation de l'activité.....	197
3.2.8. La mise en problème de l'activité du travail : un piège à apprendre?	201
3.2.9. Quels sont les inducteurs de problématisation et quelles sont leurs caractéristiques?.....	201
3.2.10. Temps et formes de savoirs	207
3.2.11. Temporalités et apprentissage.....	209
3.2.12. Un cadre d'analyse des situations d'apprentissage professionnel.....	210

3.2.13. Penser pour apprendre et apprendre pour penser	214
3.2.14. Situation et activité du travail : un couple indissociable?.....	215
3.2.15. La situation d'apprentissage professionnel : une autre manière de penser la figure du triangle pédagogique.....	217
3.2.16. Sens et signification des reliances entre situation et activité	219
3.2.17. Les situations et leur valeur de connaissances.....	222
3.2.18. L'erreur pour retrouver la saveur de l'apprendre	224
3.2.19. Apprendre en situation : un enjeu entre soi et le collectif de travail	226
3.2.20. L'apprentissage professionnel en situations comme outil de lecture et de compréhension de la professionnalisation.....	227
3.3. La figure pédagogique de l'alternance comme fondement de l'apprentissage professionnel en situations	227
3.3.1. Une situation d'apprentissage professionnel : des dialogues entre des projets, des espaces et des temps.....	227
3.3.2. L'alternance ou entrer en résistance	234
3.3.3. L'alternance en formation ou comment penser le rapport au travail et le rapport à l'apprendre	236
3.3.4. La figure pédagogique de l'alternance et l'invitation à la réflexivité.....	240
3.3.5. L'analyse de l'activité située et problématisée du travail : un prétexte pédagogique?.....	245
3.3.6. Penser l'alternance comme un rapport du sujet au travail situé et problématisé	245
3.3.7. L'illusion d'une théorie de la pratique.....	247
3.3.8. L'alternance comme un rapport politique à l'économie.....	250
3.3.9. L'alternance, un choix pédagogique?	252
3.3.10. De la nécessaire prise en compte des circonstances de temps dans la conception des situations d'apprentissage professionnel.....	253
3.3.11. La dialectique bachelardienne comme condition de la problématisation de l'activité du travail.....	254
3.3.12. L'instant bachelardien ou la tentative réussie de concilier temps et durée...	256
3.3.13. L'instant bachelardien ou le projet de concilier temps et mouvement	259
3.3.14. L'impensé de la durée discontinue.....	262
3.3.15. La saisie des instants complexes et féconds à des fins d'apprentissage.....	263
3.3.16. Un tiers médiateur au service d'une mise en sens des instants	267
3.3.17. Une pédagogie de l'alternance dialogique et dialectique au service des situations d'apprentissage professionnel	270
CONCLUSION	
La situation d'apprentissage professionnel : un dialogue entre apprendre, entreprendre et chercher	275
BIBLIOGRAPHIE.....	287
INDEX ONOMASTIQUE.....	303
INDEX THÉMATIQUE.....	309

Éléments d'un parcours de chercheur

JE SUIS ACTUELLEMENT PROFESSEUR TITULAIRE à l'Université de Sherbrooke au Canada. Après avoir dirigé, au sein de cette université, le Centre de recherche sur l'intervention éducative de 2006 à 2009 (CRIE), j'assume, depuis 2009, la direction de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Composé de soixante chercheurs issus de huit facultés, cet institut conduit trois missions : production scientifique, transfert de connaissances et développement international. Les objets de recherche de l'IRPÉ sont, d'une part, l'analyse de l'activité professionnelle dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine et, d'autre part, l'analyse des politiques, dispositifs et processus de professionnalisation dans ces mêmes métiers.

J'ai commencé en 1978 ma carrière professionnelle, en France, en qualité d'instituteur. Nommé directeur d'école primaire en 1980, j'ai cherché par mes enseignements à mettre en lumière la richesse des pratiques du métier d'enseignant du primaire, notamment par la mise en œuvre d'une pédagogie reposant sur une perspective interdisciplinaire des situations éducatives, et tout particulièrement des situations d'enseignement-apprentissage.

En 1984, j'ai choisi d'enseigner auprès de jeunes apprentis dans le secteur de l'agriculture et de l'horticulture. Dans le contexte de l'enseignement agricole français, j'ai occupé un poste de maître agricole au sein d'un centre de formation d'apprentis (CFA public). J'y suis resté cinq ans, enseignant tout particulièrement dans les disciplines suivantes : français et connaissances humaines et sociales. Les apprentis sont des jeunes, garçons et filles, de 16 à 25 ans. Ils et elles préparent un certificat d'aptitude professionnelle ou un brevet professionnel. Dans les années 1980, en France, le contexte particulier des politiques publiques favorisant le développement de programmes de formation qui visent un public peu ou faiblement qualifié m'a incité aussi à intervenir en formation auprès de jeunes dans le cadre des dispositifs 16-18 ans et 16-25 ans, puis auprès d'adultes plus âgés inscrits aux stages « chômeurs de longue durée ». En 1991, le ministère français du Travail et de la Formation professionnelle ainsi que sa direction à la formation professionnelle (DFP) lancent le programme Préparation active à la qualification et à l'emploi (PAQUE). Ce nouveau programme, partie intégrante du crédit-formation individualisé (CFI), mesure phare du ministère Aubry, s'adresse de façon prioritaire à des jeunes faiblement qualifiés. Les jeunes inscrits dans le dispositif PAQUE présentent des difficultés marquées de communication orale et écrite, d'une part, et connaissent des problèmes sociaux et financiers, d'autre part. Dans ce contexte institutionnel très stimulant, je suis intervenu auprès de différentes populations inscrites dans ces dispositifs. À cette occasion, j'ai pu rencontrer des tuteurs, maîtres d'apprentissage et maîtres de stage prenant part à ces dispositifs de formation. J'ai souhaité m'engager dans la recherche d'un renforcement des liens organisationnels et pédagogiques entre le CFA et les entreprises.

En 1990, j'ai été recruté, en qualité de chargé d'étude, à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation. De 1990 à 1993, la sous-direction des politiques de l'enseignement agricole m'a impliqué dans le dossier de la rénovation des diplômes de niveau 5, en particulier le certificat d'aptitude professionnelle, et le brevet professionnel. Pendant cette période, j'ai pris une part active aux initiatives pédagogiques impulsées par la DGER mobilisant, à l'époque, pour soutenir sa politique de rénovation pédagogique, l'Institut national de recherches et d'applications pédagogiques (INRAP) et l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA), deux organismes regroupés aujourd'hui à Dijon dans AgroSup.

De 1993 à 1995, la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation m'a placé en situation de mis à disposition auprès du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (GREP).

En 1995, j'ai rejoint définitivement l'Université de Rouen en tant qu'ingénieur de recherche. J'y ai réalisé plusieurs recherches, notamment sur les pratiques tutorales. J'ai poursuivi mes enseignements universitaires en intervenant dans les parcours de formation qui conduisent à l'obtention du diplôme universitaire de formateur d'adultes (DUFA) et du DESS Ingénierie de la formation. En 1998, j'ai été recruté à titre de maître de conférences sur un profil recherche « Apprentissage et formation des adultes ». Jusqu'en 2004 je suis resté dans cette université où j'ai assumé, outre des fonctions d'enseignant et de chercheur, la direction du Département des sciences de l'éducation. J'ai participé à différentes instances de gestion de l'Université de Rouen. Pendant ces six années, je me suis engagé dans le développement du laboratoire de recherche CIVIIC (Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences).

En 2005, sollicité par deux universités canadiennes pour occuper un poste de professeur-chercheur et enseigner les fondements de l'éducation, j'ai choisi de mettre mes compétences au service de l'enseignement et du développement de la recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Aujourd'hui, les objets scientifiques sur lesquels je travaille sont les suivants :

1. L'activité du travail des différents professionnels de l'intervention humaine. Cette activité est décrite et analysée à partir des conceptions éducatives et pédagogiques des professionnels.
2. L'alternance en formation comme un dispositif et un processus analysés sous l'angle des politiques de formation, de l'organisation de la formation et de ses formes, modèles ou figures pédagogiques.

Pour étudier ces deux objets scientifiques, je m'appuie sur deux cadres de référence : la formation des adultes, d'une part, et l'histoire des conceptions éducatives et pédagogiques, d'autre part. Ma préoccupation scientifique porte sur l'analyse descriptive et compréhensive de l'activité professionnelle des différents acteurs relevant d'un champ d'activité que nous pouvons regrouper autour des métiers relationnels et de l'intervention humaine (Beckers, 2007), également appelés les métiers adressés à autrui (Piot, 2009). La visée heuristique constitutive de ces deux objets scientifiques consiste à interroger la formation professionnelle préparatoire à ces métiers et les processus de formation enclenchés, construits, organisés de manière formelle ou informelle tout au long du développement professionnel de ces intervenants, que ces processus soient à l'initiative des intervenants eux-mêmes ou des organisations dans lesquelles ces derniers se situent.

Les différents programmes de recherche que je conduis aujourd'hui, comme ceux auxquels je participe en qualité de cochercheur, constituent mes terrains d'observation et d'analyse des métiers s'adressant à autrui. Le cadre théorique et conceptuel de la situation d'apprentissage professionnel que je soumetts au lecteur dans ce livre s'est construit à partir des travaux et résultats de ces différentes recherches. Elles m'ont donné l'occasion de riches rencontres humaines et m'ont convaincu de la très grande diversité des pratiques éducatives. Elles m'ont invité à passer alternativement d'une visée scientifique de la recherche en sciences de l'éducation à sa fonction sociale. C'est ici que le « je » du récit de soi va se substituer dorénavant au « nous » de la démarche scientifique.

Ainsi, dans cet ouvrage, nous proposons d'analyser l'activité du travail dans les métiers s'adressant à autrui pour mieux déceler les principes organisateurs de l'agir professionnel et mettre en lumière les processus d'élaboration, de construction et de développement des savoirs professionnels mobilisés dans cette activité. C'est pourquoi inscrire une analyse descriptive et compréhensive de l'activité du travail dans un contexte de formation professionnelle, *a fortiori* si celle-ci se réclame des valeurs, des finalités et des principes de l'alternance en formation, s'impose dans la mesure où nous postulons la présence de différentes situations potentiellement formatives, porteuses d'apprentissage professionnel (Maubant et Roger, 2012), que celles-ci soient présentes dans un parcours, un processus de formation initiale ou continue, qu'elles soient en dehors de la formation, délibérément instituées par un organisme de formation ou non, en accord avec le formé ou qu'elles constituent et figurent un parcours professionnel décidé et mis en œuvre par le professionnel lui-même. La convocation de l'alternance, comme valeur, finalité et principe d'une formation professionnelle, à des fins d'analyse de l'activité du travail nous invite à souligner les dialogues, voire les tensions entre, d'une part, les discours idéologiques et politiques soutenant la professionnalisation dans ces différents métiers, les modèles organisationnels proposés par les institutions de formation ou les entreprises dans lesquels ces travailleurs évoluent et, d'autre part, les processus d'apprentissage professionnel suivis par les travailleurs en devenir ou en développement.

S'intéresser ainsi aux situations formatives conduisant un novice à devenir un professionnel dans son domaine d'activité, c'est interroger l'activité du travail au cœur d'un système où sont en dialogue, voire en tension, trois niveaux de conception : un niveau macro, celui de la conception des politiques de formation, un niveau méso, celui de la conception de la formation, et un niveau micro, celui de la conception pédagogique. Nous ne mobilisons ces trois niveaux ni successivement ni simultanément. Nous les convoquons selon une perspective dialectique empruntée à Bachelard (1949/2004), fondée

sur des dialogues féconds entre des fondements idéologiques et politiques de l'alternance, tels qu'ils sont exprimés dans les discours sociaux, des formes organisationnelles et des modèles ou figures pédagogiques. C'est pourquoi, dans le cadre des recherches conduites depuis près de trente ans, la double référence à la formation des adultes, d'une part, et à l'histoire et à l'actualité des conceptions éducatives et pédagogiques, d'autre part, nous a permis d'analyser les situations formatives rencontrées par un professionnel novice ou en développement à partir de la question de l'apprentissage professionnel. Ainsi, nous cherchons à analyser simultanément, dans un même mouvement, les processus d'apprentissage des professionnels ou futurs professionnels et les situations potentiellement formatives dans lesquels ces professionnels agissent et évoluent. Cette perspective vise à faire dialoguer quatre concepts ou construits : activité, situation, connaissances et apprentissage. Les deux objets sur lesquels portent nos recherches (l'activité du travail et les conceptions éducatives et pédagogiques) se rejoignent. Le recours à l'alternance permet en effet de relier ces deux objets. Ainsi, l'alternance constitue, selon nous, un cadre axiologique, scientifique et pragmatique (Meirieu et Develay, 1992) de prise en compte d'une activité, que celle-ci vise la production ou la formation. Dans les deux cas, la question de l'apprentissage professionnel se pose. Outre celui d'activité et celui d'apprentissage, l'alternance mobilise aussi un troisième concept, celui de situation. En effet, l'alternance incite à décrire un parcours de vie comme un ensemble de situations dialoguant entre elles selon des espaces et des temps successifs et simultanés. C'est pourquoi l'objet de recherche présenté ici propose de dessiner autrement la figure du triangle pédagogique à partir des quatre dimensions suivantes : activité, situation, apprentissage et savoirs. Le processus d'apprentissage figure les liens entre les trois pôles du triangle (activité-situation-connaissances), car il est posé non pas comme un produit, mais comme une reliance (Clénet et Poisson, 2005), conduisant à la transformation du sujet.

Enfin, l'analyse de l'objet de recherche dont nous proposons de débattre dans ce livre nécessite de reconnaître l'omniprésence d'un discours idéologique puissant de réorganisation de la formation initiale et continue, notamment dans les différents pays de l'OCDE (2008), que cette formation relève des politiques des entreprises ou des politiques ministérielles, autrement dit des politiques publiques. Ce discours est identifiable par un terme, celui de professionnalisation. Il touche tout autant le système scolaire, notamment secondaire, que le fonctionnement et les modèles postsecondaires, en particulier les universités (Lessard et Bourdoncle, 2002). Si nous estimons que ces métiers relationnels et de l'intervention humaine sont appelés à se professionnaliser, il nous appartient de décrire et d'analyser les situations formatives à visée professionnalisante, tant sur le plan des politiques, des stratégies, des organisations

que sur le plan didactique et pédagogique. Encore convient-il de définir les conditions d'une professionnalisation (Wittorski, 2010). C'est ici que nous postulons l'idée suivante : pour qu'une situation formative soit en mesure de soutenir un projet de professionnalisation, il convient qu'elle crée les conditions d'un apprentissage professionnel.

Dans cette perspective, ce livre s'organisera en trois grandes parties. La première traitera de la description du champ d'activité sur lequel porte notre objet de recherche, à savoir les métiers relationnels et de l'interaction humaine ou métiers adressés à autrui. Au regard de la sociologie des professions et de la didactique professionnelle, nous proposons un cadre visant à caractériser ces métiers sur le plan des contextes de travail, sur le plan des situations d'exercice du travail, sur le plan des activités déployées et des savoirs professionnels élaborés et mobilisés. Dans cette partie, nous cherchons à analyser la professionnalisation à partir des trois dimensions suivantes : la finalité de la professionnalisation, les dispositifs et les parcours de professionnalisation, les situations préparatoires ou accompagnant une visée de professionnalisation. L'objectif de cette première partie est donc de répondre aux trois questions suivantes : quoi professionnaliser ? Pourquoi professionnaliser ? Comment professionnaliser ?

Dans la deuxième partie de cet ouvrage, nous cherchons à mettre en perspective la professionnalisation au regard des différentes situations qu'un professionnel novice ou professionnel en développement peut rencontrer. Nous nous intéressons aux processus de professionnalisation, tels qu'ils peuvent être présents de manière formelle ou non formelle dans les différentes situations vécues par un travailleur. Nous estimons en effet qu'un futur professionnel s'inscrit dans un parcours et dans différents processus, eux-mêmes structurés en fonction de différentes situations. Celles-ci peuvent avoir plusieurs intentions : production, formation, analyse réflexive, apprentissage, construction ou développement de compétences, évaluation. Il est important ici de décrire ces situations et de voir si elles sont potentiellement professionnalisantes. Nous émettons l'hypothèse que ces situations ne peuvent être professionnalisantes que si et seulement si elles créent les conditions d'un apprentissage professionnel. Pour cela, nous avons fait appel, pour les analyser et pour les confronter à notre thèse, à différentes épistémologies et théories se proposant d'analyser le travail ou l'activité située du travail. Nous sommes d'avis que ces différentes perspectives, dont les cadres paradigmatiques et conceptuels sont fort différents, interrogent les situations dans lesquelles et à partir desquelles le sujet humain est en disposition d'agir socialement et professionnellement. Ces épistémologies et théories, si elles soulignent toutes l'importance d'appréhender de manière ensemblière les situations, définissent en creux le statut, la place et la fonction de l'apprentissage professionnel. En effet, elles semblent privilégier

l'activité située comme principe organisateur du développement professionnel du travailleur. Nous proposons, quant à nous, de changer de regard et de paradigme en faisant de l'acte d'apprendre la finalité pédagogique et l'ambition éducative d'une professionnalisation en situation. En outre, si la situation relève d'une expérience orientée, elle peut être pensée, analysée et exploitée à partir d'une figure pédagogique, celle de l'alternance, où différentes temporalités et différentes expériences en situation agissent comme des inducteurs de sens.

Nous nous appliquons donc dans la troisième partie à décrire et à comprendre ce que peut ou pourrait être une situation d'apprentissage professionnel. Nous cherchons ainsi à montrer les raisons pour lesquelles la situation est toujours négligée (Quéré, 1997) lorsqu'il s'agit de penser des parcours de vie, dont certains événements peuvent constituer des occasions d'apprendre un métier ou une profession. Afin de donner une ambition pédagogique et éducative aux situations, nous proposons d'inscrire l'apprentissage professionnel comme condition indispensable de la transformation du sujet afin de penser autrement les situations, que celles-ci se déroulent dans un contexte de formation ou non. Enfin, nous ne pourrions poser dans notre recherche la question de la finalité éducative, et tout particulièrement celle de la visée d'apprentissage professionnel des formations professionnalisantes, sans nécessairement tenir compte de la problématique de l'alternance. En effet, notre réflexion nous conduit à réinterroger ce construit, en prenant en compte la double dimension de l'espace-contexte et des temps sociaux dans les différentes situations. Pour étudier cette question de l'apprentissage professionnel en situation, nous invitons le lecteur à débattre de la valeur pédagogique et éducative de l'alternance. Nous proposons de penser la figure pédagogique de l'alternance comme une grille de lecture de l'apprentissage professionnel en situation.

PHILIPPE MAUBANT est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Il coanime un réseau-observatoire international sur la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui.



LA VOLONTÉ PUISSANTE ET OMNIPRÉSENTE DE RÉORGANISER la formation initiale et continue dans les métiers s'adressant à autrui s'oriente autour d'une idéologie claire : celle de la professionnalisation. Si les différents systèmes et dispositifs de formation sont aujourd'hui appelés à se professionnaliser, il convient de décrire et d'analyser les différentes situations formatives à visée professionnalisante, mais, avant tout, de définir les conditions d'un apprentissage professionnel. Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'une situation formative soit en mesure de faire apprendre un métier et de soutenir efficacement un projet de professionnalisation ?

Philippe Maubant cherche à comprendre ce que peut être ou pourrait être une situation d'apprentissage professionnel, en prenant pour objet de recherche les métiers relationnels et d'interaction humaine, autrement dit ceux s'adressant à autrui : métiers de l'éducation et de la formation, du conseil, de l'accompagnement, de l'intervention sociale, de la santé. Pour asseoir son analyse, il commence par décrire les caractéristiques de ces professions en ce qui a trait aux contextes de travail, aux situations d'exercice de l'activité, aux tâches et pratiques déployées ainsi qu'aux savoirs professionnels élaborés et mobilisés dans l'activité en situation de travail. Il s'intéresse ensuite aux différentes situations qu'un professionnel en développement peut rencontrer – production, formation, analyse réflexive, apprentissage, construction ou développement de compétences, évaluation – afin d'étudier leur potentiel d'apprentissage, c'est-à-dire leur portée professionnalisante. Enfin, il conclut sa réflexion par une mise en valeur de l'alternance en formation comme figure pédagogique réinventée. Son approche, en dehors de toute lecture opératoire de la professionnalisation, vise à appréhender le travailleur en devenir, dans ces métiers en particulier, tout autant que son activité de travail pensée comme une activité d'apprentissage en situations.