¿ Interrogations ?
revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales

Masse Max

La professionnalisation : un mouvement spiralaire ? Regards croisés d'un professionnel-chercheur

Pour citer l'article

Masse Max, « La professionnalisation : un mouvement spiralaire ? Regards croisés d'un professionnel-chercheur », dans *revue ¿ Interrogations ?*, N°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], https://revue-interrogations.org/La-professionnalisation-un (Consulté le 3 mai 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Résumé

À partir de l'expérience singulière d'un praticien de la formation et d'un chercheur en Sciences de l'éducation, cet article se fixe pour ambition la mise en évidence de la dynamique créée par une posture assumée : la complémentarité entre exigence du praticien réfléchi et rigueur du chercheur impliqué, à travers l'exemple de la conceptualisation d'un dispositif de professionnalisation d'adultes et d'une action-recherche. La professionnalisation sera comprise comme un mouvement spiralaire, au sein d'un processus de transmission intergénérationnelle de professionnalités qui ne sépare plus exigences institutionnelles, sociales et scientifiques. Il apparaîtra que la dimension heuristique de cette expérience a été tributaire de cette double posture et que la tension occasionnée a été vécue comme une force et non comme un égarement scientifique.

Mots-clés : transmission, professionnalisation, abduction, mouvement spiralaire

Abstract

Professionalization, a spiralling movement ? Views from a researcher-practitioner

Drawing on the singular experience of a practitioner in adult learning and teaching, also educational scientist, this article aims at highlighting the dynamics created by the posture undertaken, namely the complementarity between exigency of the thoughtful practitioner and rigour of the researcher. Through the study of both an action research and the design of a program aiming at the professionalization of adults, the professionalization will be understood as a spiralling movement. This movement takes place within a process of intergenerational transmission of professionalism that does no longer separate institutional, social and scientific requirements. It appears that the heuristic dimension of this experience depended on this double posture and the tension it entailed, which was met as strength and not as scientific confusion.

Keywords : Transmission, professionalization, abductive reasoning, spiralling movement

Introduction

Au sein des sciences de l'éducation et de la formation, la professionnalisation constitue un sujet mobilisant disciplines et courants théoriques très variés et, par incidence, des principes, concepts et méthodes très différents. Elle semble tellement dans l'air du temps et tellement poser problème qu'elle est questionnée, débattue, pour la distinguer de ses ancrages sociaux et l'énoncer comme un objet scientifique à part entière, nécessitant une segmentation qui constituerait une des conditions pour ne pas confondre intelligibilité (recherche) et optimisation (pratique). Pour autant, peu semblent se préoccuper du moment où débute et se clôt le processus de professionnalisation, ni de la manière (régulière, chaotique, incertaine ?) dont s'effectue son développement. Aujourd'hui, la professionnalisation se présente à toutes les parties prenantes comme un enjeu sociétal et individuel dans une réalité floue et à multiples facettes.

Aussi, pour comprendre, en qualité de praticien de la formation professionnelle d'adultes dans la fonction publique (FP) de l'État en France et de chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation, ce que la professionnalisation pouvait vouloir dire, nous avons assumé une posture plurielle. Entre commanditaires, acteurs des terrains professionnels et chercheurs, nous avons considéré qu'il n'existe pas de zone dangereuse dans laquelle toute tentative de transversalité remettrait en cause les fondements scientifiques d'une recherche en compréhension. Nous avons formulé l'hypothèse qu'en matière de professionnalisation, la segmentation entre champ de pratiques et champ de recherche constituerait à la fois :

- un leurre : les artifices méthodologiques ne suffisent pas à dégager le chercheur de sa propre subjectivité ;
- une impossibilité : ces trois types d'acteurs et les disciplines et savoirs hétérogènes et multiréférencés auxquels ils se réfèrent interagissent dans les mêmes temps, lieux et espaces ;
- une erreur : leurs interactions sont considérées comme la ressource féconde des matériaux recherchés et des éléments constitutifs clés de compréhension des problèmes posés.

C'est donc à partir de notre expérience singulière que nous ambitionnons de montrer la dynamique créée par une posture assumée : la complémentarité entre l'exigence du praticien réfléchi et la rigueur du chercheur

impliqué au sein d'une action-recherche sur la professionnalisation. Les résultats actuels de nos travaux sont le fruit de cinq années pendant lesquelles les activités professionnelles et de recherche se sont inter-fécondées pour aboutir à trois évolutions significatives :

- commande institutionnelle revisitée administrativement et juridiquement ;
- contexte didactique offert aux interactions professionnelles (pré professionnalisation) et une réponse aux attentes sociales ;
- validation des questionnements professionnels et scientifiques.

Dans un premier temps, nous présentons ici notre posture de professionnel-chercheur et notre questionnement de départ, puis le contexte spécifique du terrain dans lequel s'inscrit la professionnalisation à travers les tensions et dynamiques créées entre un dispositif de formation, un accord dans la fonction publique et un projet de recherche. Nous précisons ensuite le nouveau cadre d'analyse de la professionnalisation. Enfin, nous ouvrons de nouvelles perspectives de compréhension de la professionnalisation sur les champs professionnel et scientifique.

La professionnalisation : émergence d'une posture et d'un questionnement

Dès les années 2006-2009, il s'est agi pour nous de questionner et de répondre à une triple interpellation émanant des niveaux professionnel et scientifique :

- commande institutionnelle : la réforme du dispositif de formation des agents chargés d'une fonction d'inspection ;
- demande sociale : la préconisation de développement d'une culture de la santé et de la sécurité au travail dans la fonction publique (SSTFP) ;
- exigence de mise en lisibilité de la scientificité d'une recherche sur la professionnalisation.

Nous avons formulé l'hypothèse que le consentement mutuel à construire de l'intelligibilité, à produire des connaissances, à concevoir des actions au bénéfice des éléments qui la composent, peut être plus fécond que l'engagement à négocier les différends et/ou à qualifier les concessions entre ces trois postures.

Singularité de la place du praticien chercheur

Au sein des processus et événements décrits apparaît une certaine singularité : nous étions à la fois l'initiateur et le porteur du projet de réforme du dispositif de professionnalisation (conceptualisation, conception, réalisation) et le chercheur en charge de dégager des éléments d'intelligibilité du concept de professionnalisation et de ses processus de mise en œuvre. En d'autres termes, nous sommes un professionnel-chercheur indigène, sensible à ses intuitions, qui fait son chemin en chemin (Clenet, 2010) et qui tente d'assumer le dialogique des positions dans une « *stratégie de compromis* » (Canter Kohn, citée par De Lavergne, 2007). Dans le cas présent, les prescriptions institutionnelles, sociales, professionnelles et scientifiques ainsi que les activités rattachées, se confondaient sur le même terrain, dans la même temporalité et portaient sur les mêmes objets. Nous avons donc questionné la place de chacune au regard de l'autre et les positions et postures du professionnel-chercheur afférentes. Le projet institutionnel et social de nos deux activités se devait d'être crédible pour être reconnu et nous ouvrir des perspectives professionnelles et scientifiques sans que le discours scientifique ne conduise « *au dépouillement identitaire des acteurs* » et à la non-reconnaissance de l'autre dans son identité (Bergier, cité par De Lavergne, 2007). Notre engagement a visé le développement simultané des connaissances et habiletés du professionnel et du chercheur, et la création des conditions de leur survenance pour produire des perspectives de suites collectives et, enfin, créer un discours et le diffuser (Latour, Woolgar, 1996).

Considérant que le premier sujet d'une recherche est la personne qui la réalise, s'est posée à nous la question du rôle que joue le chercheur dans tout sujet qu'il étudie. Sans nier l'interaction professionnel/chercheur/sujet, nous pensons que ces filtres ne résolvent rien et que *« Ce n'est pas l'étude du sujet, mais de l'observateur qui donne accès à l'essence de la situation d'observation »* (Devereux, 1980 : 19). Le chercheur n'a donc pas ignoré que le professionnel de la formation qu'il était a traversé, en vingt ans, cinq dispositifs de professionnalisation initiale dans la fonction publique (20 promotions, 500 personnes). Plutôt que de rester en

extériorité de cette expérience, il était préférable de l'accueillir, de la mobiliser tout en tenant compte de ce qu'elle autorisait, induisait, construisait et parfois limitait. Sinon, la quête d'une recherche 'pure' en intelligibilité détachée de toutes les 'scories' de l'optimisation et des visées pragmatiques aurait pris le risque d'être cloisonnée sur elle-même et suspendue hors des réalités du terrain, ou aurait nié exigences et nécessités mêmes des interactions avec ce terrain pour nourrir la pensée, ou aurait encore été sous-tendue par le double déni du soi du chercheur et de l'altérité des parties prenantes. Nous avons alors considéré que notre posture particulière nous autorisait, par une démarche méthodique et rationnelle d'interrogation, à accéder à des éléments d'informations qui, sinon, n'auraient pas émergé. La singularité assumée de notre histoire personnelle (et ses implications) et de notre regard critique (et sa dimension réflexive) nous ont libéré de l'angoissante et impossible quête d'une rationalité scientifique absolue et de l'exhaustivité qui serait sensée en découler.

Notre recherche a navigué dans un espace à trois dimensions (Van der Maren, 2004) interdépendantes temporellement :

dimension nomothétique en vue de contribuer à l'apport d'une nouvelle connaissance : ici les premiers fondements d'une démarche d'action-recherche (Masse, 2013) ;

dimension d'ordre herméneutique à travers la quête du pourquoi et de l'explication, de l'interprétation : ici les fondements de ce que nous appelons la professionnalisation durable (Masse, 2010a) ;

dimension pragmatique, pour concrétiser les conséquences des « *pourquoi* » et la question de leur utilité, c'est-à-dire d'aboutir à une production de connaissances opérationnalisables, finalisées vers un but : ici le développement d'une culture de la SSTFP (Masse, 2014a) et de la professionnalisation des inspecteurs/trices (ISST) (Masse 2014b).

Singularité de la méthode

Notre double posture nous a amené à mobiliser une démarche abductive pour recueillir un matériau support d'une analyse multiréférentielle, qualitative et quantitative à partir de ressources écrites professionnelles et scientifiques. Pour apprécier la validité de nos travaux, nous avons confronté leur état d'avancement au quotidien dans notre environnement professionnel (une quinzaine de publications et une trentaine de conférences depuis 2009) et devant la communauté scientifique grâce à des contributions écrites et orales dans des revues, colloques, journées d'études [1]. La spécificité de la méthode investie pour la recherche a permis d'éclairer le concept de professionnalisation.

Notre recherche de type empirique, inductive et qualitative facilite à partir d'un nombre déterminé de faits observés, de documents produits, la généralisation à un nombre infini de faits possibles pour passer d'un ensemble de singularités à une forme d'universel. Selon les termes de Glaser et Strauss (Fabiani, 1995), alors que la vérification constitue une des tâches du chercheur lorsqu'il s'agit de théories existantes, notre principal objectif, pour développer une nouvelle théorie, a consisté à la produire à partir des données de notre recherche.

Les matériaux mobilisés pour la recherche ont été recueillis de juin 2006 à décembre 2010, lors de conférences, tables rondes, réunions etc. à partir de la distinction entre *« participation observante et observation participante »* (Soulé, 2007). Interactions, boucles itératives, analyses entre observations et processus de questionnement sur le terrain de recherche, sur les protagonistes et sur les ressources écrites puis leur confrontation à des tiers praticiens apprenants, professionnels, chercheurs ont émergé grâce à et par la production simultanée d'une théorisation *« ancrée, construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence »* (Paillé, 1994 : 149).

Ce chemin de recherche relève d'abord d'une démarche où alternent et se complètent exploration et théorisation. Il assume ensuite sa dimension spéculative qui ne *« consiste pas en une démonstration menée à partir d'un 'réel' observable et mesurable ; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation »* (Martineau, Simard, Gauthier, 2001). En cherchant et reliant des données de la réalité sensible, la démarche abductive ne s'organise pas autour d'une règle centrale qui éclairerait les faits mais cherche en quoi liaisons/déliaisons semblent devoir « *découler d'une loi à advenir mais encore inconnue* » (Gaudez, 2005). Sous ces conditions, on peut qualifier notre recherche d'inductive et empirique mais également de théorique et spéculative. La production de connaissances professionnelles et scientifiques a constitué la trame de fond de nos travaux sur la professionnalisation (Masse, 2013).

Une commande institutionnelle sous forme d'aporie : former des professionnels sans profession

La formation tout au long de la vie professionnelle (FTLV) a fait l'objet en France de trois publications de loi : Secteur privé (2004), Fonction publique d'État (2007) et Territoriale (2007). Elles utilisent le terme habituel de formation et ne définissent pas la professionnalisation attendue ou les intentions qu'elle recouvre. Alors, de quelle façon les préceptes de la formation professionnelle tout au long de la vie se conceptualisent-ils, se conçoivent-ils et s'opérationnalisent-ils ? En termes de procédures, de processus ou encore de discours des acteurs, il semblerait exister une forme de processus didactique implicite qui transmuerait la prescription politiquement et socialement attendue à travers la FTLV, en une prescription de professionnalisation entendue, comprise, reformulée. À partir de cette hypothèse, de nombreuses pistes d'investigation sont apparues. Comment s'articulent (ou pas) formation professionnelle tout au long de la vie et professionnalisation ? Existerait-il plusieurs formes de prescription en fonction des acteurs ? Pourquoi et comment les émetteurs de prescription la construisent-ils ? Pourquoi et comment les récepteurs redéfinissent-ils, actualisent-ils, contractualisent-ils cette prescription, notamment dans les référentiels et dispositifs ?

Un terrain spécifique, support de notre propos, a été investi : le dispositif de formation des ISST, initialement dénommés juridiquement « *fonctionnaires et agents charges des fonctions d'inspection en hygiène et sécurité* » (1982) puis appelés par la coutume professionnelle et sociale « *inspecteurs hygiène et sécurité* » (1996). Au regard des écarts existant entre obligations institutionnelles formatives et projets professionnels et personnels des ISST issus de ministères différents, de cultures spécifiques, de parcours professionnels singuliers, il est apparu, en phase d'analyse du projet, qu'il s'agissait en un sens de professionnaliser des professionnels sans profession (Masse, 2012).

La formation des ISST est organisée par l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP) depuis 1984. Ils viennent suivre une formation obligatoire préalablement à leur prise de poste. Ils proviennent de tous les départements ministériels et établissements publics de l'État, enrichissant la formation de la diversité des organisations et des pratiques de leurs structures d'appartenance et de leurs propres expériences. Le dispositif s'est déroulé sur une période de dix semaines consécutives jusqu'en 2007. À cette époque, et malgré un certain mécontentement exprimé par quelques commanditaires ministériels sur l'efficience de la formation, aucun processus de changement n'était envisagé, ni pour questionner le statut professionnel du public à former et son activité réelle sur le terrain, ni pour revisiter ce dispositif. À partir de ce constat de l'absence de dialogue entre le champ du travail et celui de la formation, nous avons proposé en 2008 de transformer la formation existante en un dispositif de professionnalisation. Cette proposition a été acceptée en interne de notre institut de formation puis validée au niveau du ministère de la fonction publique.

Le dispositif de professionnalisation est distribué sur 14 semaines depuis 2009 et inclut une alternance intégrative, une individualisation et la production d'un dossier d'étude sur une thématique choisie par le commanditaire. Il nous est apparu que la variété des origines, parcours, niveaux, demandes et attentes des ISST rendait difficile l'identification de dénominateurs communs suffisamment nombreux et pertinents pour penser les questions de professionnalisation du seul point de vue des apprenants. L'option fondatrice de nos travaux a donc consisté à nous orienter vers une recherche de compréhension des prescriptions institutionnelles existantes (ou identifiées comme manquantes) et des enjeux de leur articulation et mobilisation dans un dialogue permanent avec toutes les parties prenantes. La question des tensions entre prescription descendante et remontante a pu alors émerger (Masse, 2010b). Enfin, la dynamique entre position institutionnelle professionnelle et posture de recherche intégrées dans la construction de l'objet de recherche ont fait apparaître la nécessité de créer un environnement professionnel et identitaire collectif pour les ISST et par-delà pour toutes les parties prenantes de la SSTFP. Par voie de conséquence, s'il était nécessaire de construire *ex nihilo* le terrain et l'objet de recherche, l'identification de notre cadre théorique de recherche ne pouvait s'effectuer que postérieurement à cette construction (ce qui nous a amené à la démarche abductive).

Une demande sociale : professionnaliser les personnes humaines tout au long de leur vie professionnelle

Partant du constat qu'il s'agissait de professionnaliser des professionnels sans profession, nous avons décidé de créer un espace de capitalisation, de socialisation et d'externalisation des savoirs, expériences, outils… pour que les ISST aient un lieu de matérialisation du corpus interministériel singulier qui était à leur disposition et qui, par voie de conséquence, constituait une source de légitimation professionnelle et d'énonciation identitaire. Un site internet a été créé [2] : sa première ambition a été d'offrir des situations formatrices dites de « *pré-professionnalisation* » (Masse, 2011b).

Un accord des partenaires sociaux de la FP est venu en 2009 (donc postérieurement à la démarche de professionnalisation engagée pour les ISST) jouer un rôle inattendu de prescription complémentaire puisqu'il a préconisé de nouvelles règles institutionnelles pour la culture en SST et pour la formation des ISST : il a, en quelque sorte, dynamisé nos hypothèses. Cet accord emploie le terme de « *formation* » à trente-six reprises (au sujet d'autres publics) et les termes « *professionnalisant* » et « *professionnalisation* » figurent chacun une fois pour les ISST (Axe 1, Action 4, Proposition A). Les partenaires sociaux ont donc voulu, pour reprendre les termes du préambule de l'accord, que les « *personnes humaines* » que sont les ISST aient durablement un travail adapté pour favoriser leur bien-être tout au long de leur vie professionnelle et qu'ils soient professionnalisés pour exercer leur activité. Ce fut, pour nous, l'opportunité d'un glissement sémantique dans notre recherche : la compréhension de la transition de la formation tout au long de la vie professionnelle des agents publics à la formation des « *personnes humaines* » tout au long de leur vie professionnelle : que nous avons appelée « *formation professionnelle durable* » (Masse, 2010a). Dès lors, deux questions sont apparues : quelle était la nature de la professionnalisation prescrite par les partenaires sociaux ? Comment et sur quel fondement pouvait-elle être considérée comme durable pour s'intégrer dans la volonté de développement d'une véritable culture de la SST ?

La professionnalisation : esquisse d'un cadre épistémologique, théorique et méthodologique

Interagir et socio-construire

Dans le paysage des théories de la connaissance, le point de vue transversal et relativiste choisi entre les mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche que nécessite la professionnalisation est celui de l'interactionnisme. Il rejette aussi bien le réalisme que le constructivisme radical et soutient que notre construction du monde est assujettie, limitée ou balisée par les formes qu'il revêt et que la science objective n'existe pas plus que la science subjective (qui serait alors une non-science). Il y aurait donc place pour une position épistémologique qui se situe entre la recherche de faits absolus et l'ignorance des phénomènes du monde sensible à laquelle conduit une vision interprétative radicale (Gohier, 1998 : 270). La conception interactionniste issue des théories de Vygotski, Leontiev et Wallon, est un élément majeur dans notre processus de production de connaissances. Celles-ci se construisent à partir des liens, tensions et enjeux qui émergent au cours d'actions, sous l'influence réciproque exercée par des personnes et des membres d'un groupe de professionnels de terrain, d'apprenants, de formateurs, de chercheurs… et à partir des actions, attitudes et systèmes de communication qui rendent possible leur émergence et leur diffusion. Élargir le propos et mettre en quelque sorte en tension les concepts et les 'arts de faire' des mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche pour identifier les fondements de la professionnalisation constituerait un moyen de passer du compromis à la transaction entre commandes institutionnelles, demandes sociales et exigences scientifiques.

Ainsi, dans le processus de construction/production dans lequel cette recherche a été menée et au regard de la référence interactionniste, nous assumons notre double posture socioconstructiviste du point de vue de l'épistémologie et de celui des théories de l'apprentissage. Du point de vue de l'épistémologie, nous cherchons à « *inventer et/ou utiliser des théories pour donner du sens à ce qui nous entoure et pour agir ; des éléments sociétaux conditionnant ou étant constitutifs de cette invention ou de ces usages* » (Fourez *et al*., 1997 : 24). Dans le cadre présent, éducation, formation, professionnalisation et champ de la SSTFP ont constitué le double cadre social et sociétal dans lequel se sont inscrites nos activités professionnelles et de recherche. Du point de vue des théories de l'apprentissage, ce socioconstructivisme est constitué de trois dimensions solidaires (Jonnaert, Vander Borght, 2003) :

- une dimension constructiviste : le sujet construit ses connaissances à partir de sa propre activité et l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance ;
- une dimension liée aux interactions sociales : le sujet apprend avec ses pairs et avec l'intervenant qui joue un rôle de médiateur des interactions ;
- une dimension liée aux interactions avec le milieu : le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois sources et critères des connaissances. Dans ces conditions, nous avons évoqué une dimension socioconstructive « *méta* » de la professionnalisation (Masse, 2011a) qui permet de la considérer non plus comme un concept mobilisateur mais comme un concept d'intelligibilité. La (socio)construction de

professionnalité par les institutions à l'intention de personnes humaines s'effectuerait à partir des liens et interactions entre les mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche.

Ici émerge une hypothèse conclusive fondatrice en termes d'épistémologie générale : la compréhension de la professionnalisation se construit et s'assume sur une éthique, des valeurs, des principes, des hypothèses, des méthodes, des outils interactionnistes et socioconstructivistes.

La professionnalisation, rupture et changement de paradigme

Dans l'opinion publique francophone, la polysémie et la variabilité des déclinaisons et désignations de la professionnalisation en font un terme multiréférencé, un « *mot valise* », un « *vocable ambigu* » (Perrenoud, 1994) et « *problématique* » (Demazière, 2009) nourri par des « *rhétoriques* » (Lang, 2001). En effet, la professionnalisation est susceptible de concerner autant un « *cybercriminel* » qu'un « *circuit écologique et culturel* », ou encore, pour le paradoxe, « *la professionnalisation de l'activité des bénévoles* » mais elle vise également « *les achats public* » [3] du point de vue institutionnel ou la « *sociologie* » (De Montlibert, 1991) du point de vue de la recherche. En 2012, la base ISIDORE du CNRS proposait 4075 occurrences au questionnement du terme « *professionnalisation* ». En matière de recherche, le VIème colloque sur les Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur a regroupé, en juin 2011, les contributions de 181 chercheurs et professionnels et ses actes comprennent 845 pages en deux tomes. L'état de la connaissance autour des questions de professionnalisation est en permanence actualisé, ce dont témoigne, sans exhaustivité, la bibliographie de cet article.

La professionnalisation apparaît actuellement comme un enjeu social, voire un enjeu de société autant pour l'opinion publique que pour celles et ceux qui l'étudient (la recherche) ou la mobilisent (les secteurs économiques et professionnels privés et publics). On pourra parler de « *course* » (Chupin, Dupuis, 2008) voire d'injonction de professionnalisation. Face à cette diversité, des positions duelles se font jour dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation pour séparer la *« professionnalisation comme objet social et comme objet scientifique »* (Wittorski, 2010) ou pour considérer qu'*« elle ne constitue pas un concept, mais un champ de pratiques finalisées par une intention »* (Barbier, 2005 : 126). En miroir avec la didactique professionnelle, on peut également trouver une « *vertu* » (Durand, 2009) à cette difficulté à la définir.

À l'instar de la formation permanente, un processus d'institutionnalisation de la professionnalisation se profile dès lors qu'à travers la professionnalisation se confondent les intérêts généraux de l'opinion publique ou spécifiques des chercheurs, des universités, de l'administration publique française, des organisations syndicales, des agents de la FP ou encore des instituts de formation. La professionnalisation peut donc être interpellée en dehors de celles et ceux qui l'utilisent et la questionnent tant d'un point de vue institutionnel, professionnel, social, que scientifique. Pour la comprendre, une rupture conceptuelle nécessite, d'une part, de penser simultanément intelligibilité (processus) et optimisation (intentions et finalité) et, d'autre part, de mobiliser conjointement les mondes qui la composent plutôt que de les séparer (Elias, 1991 : 154-155). Il ne s'agit donc plus d'identifier des compromis et des séparations, mais de repérer des zones de transaction et de controverse. Leurs contours dépendent, alors, du paysage construit (institutionnel, culturel, économique, social, humain…), du double point de vue de l'observateur professionnel / chercheur qui regarde le paysage et de l'instrumentation scientifique qu'il mobilise pour étudier le visible et l'invisible, l'explicite et l'implicite, le temporel et l'intemporel. De nouveaux éléments de compréhension peuvent alors émerger grâce à la mobilisation conjointe des mondes, concepts et méthodes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche au cours de la conceptualisation, conception, réalisation d'un dispositif de professionnalisation [4].

Vers une professionnalisation concordataire

À partir des travaux de Bourdoncle et d'Aballéa, Wittorski (2007) considère que le terme professionnalisation vise plusieurs objets : des activités et métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités, …) ; des acteurs, au sens de transmission de savoirs et de compétences (considérées nécessaires pour exercer la profession) et de construction d'une identité de professionnel ; des organisations, au sens de formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation. La professionnalisation réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition d'éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel, c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession). Elle serait un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie (construire une nouvelle profession) et la spécificité d'un ensemble d'activités mais, également, un processus

de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dès lors, Wittorski formule une double proposition :

un postulat : la distinction entre logique de professionnalisation (discours et dispositifs proposés par les organisations) et logique de développement professionnel (dynamiques de transformation des sujets dans les situations qu'ils rencontrent) ;

une hypothèse : il existerait une tension fréquente entre l'offre de professionnalisation (projet des organisations à propos des individus) et les dynamiques de développement professionnel des individus, c'est-à-dire les transformations vécues par les individus au fil de leur itinéraire aussi bien que les projets qu'ils portent.

Tout se jouerait donc dans la tension binaire entre prescription des organisations et prescription des sujets. Comment alors intégrer les différentes cultures ministérielles et des pratiques, des expériences professionnelles antérieures (histoires, genres, styles professionnels) des ISST ? Comment rendre compte des enjeux d'éducation, de formation, de travail ? Où pourrait se situer le professionnel chercheur dans un cadre si restreint ? Commandes, attentes, exigences institutionnelles, sociales et scientifiques d'une activité professionnelle et d'une recherche ne sont-elles pas situées dans le temps, l'espace et le lieu et dans un contexte politique, économique, social, scientifique déterminé ? Nous avons alors considéré que la professionnalisation pouvait constituer un champ scientifique multiréférencé à partir des principes, des valeurs, des méthodes, des outils des mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche. Commandes institutionnelles, demandes sociales et exigences scientifiques n'avaient plus à refuser de se compromettre entre elles mais à tenter de se conjuguer. La compréhension de la professionnalisation pouvait prendre le rôle et le risque de s'appuyer sur des fondements épistémologiques et méthodologiques concordataires (Canguilhem, 1957 : 11) entre ces quatre mondes.

La prescription institutionnelle

Dès lors, plutôt que de « *s'interdire résolument l'emploi de ces concepts qui se sont formés en dehors de la science et pour des besoins qui n'ont rien de scientifique* » (Durkheim, 1999 : 32), ce qui amènerait à créer des 'bulles' fictives, des espaces hors temps et hors champ des protagonistes de la professionnalisation, nous avons estimé que la richesse de la professionnalisation pensée comme un concept provient moins d'une mise en camisole entre pratiques de recherches et pratiques formatives qui serait la source d'une véritable scientificité, que de la richesse des références institutionnelles, sociales, scientifiques qui la construisent, des intuitions qui produisent de nouvelles facettes, des paradoxes qui la perturbent.

L'exemple de l'accord du 20 novembre 2009 précité nous a montré que, malgré des antagonismes institutionnels et des intérêts parfois divergents, les partenaires sociaux ont été en capacité de trouver les synergies nécessaires à la conciliation qui a abouti à la prescription de professionnalisation des ISST. Cette médiation a pu advenir grâce à un processus d'équilibration majorante entre les prescripteurs, l'esprit de la chose négociée (SSTFP) et les objets sur lesquels portaient leur prescription (responsabilité, formation, professionnalisation) : chaque partie ayant incorporé ces objets au cours des négociations puis ayant été capable d'accommodation à ces mêmes objets pour parvenir à un résultat exemplaire. Une dialectique collective de la prescription pensée, construite et négociée dans et par un dialogue entre prescripteurs institutionnels (administration) et sociaux à l'intention des prescripteurs souscripteurs individuels et collectifs (agents et préventeurs) a mis en évidence une dynamique entre la prescription descendante et remontante (Masse, 2010b) et descendante et ascendante (Masse, 2010c).

Dès lors qu'elle est fondée sur une prescription institutionnelle qui concerne le bien-être d'une personne humaine tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation s'entendrait comme un mouvement complexe et dynamique qui surplombe les intentions et exigences de construction et de transmission de professionnalités et les attentes d'évolution professionnelle des personnes humaines. Le concept de professionnalisation est donc un socioconstruit issu des quatre mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche et argumenté dans un contexte plutôt que démontré à partir d'énoncés théoriques binaires. Dans ces conditions, il peut être un concept intégrateur qui contient à la fois des savoirs disciplinaires et des connaissances pratiques mais comprend également la recherche de leur compréhension, les activités sur lesquelles elle porte et, enfin, les situations singulières et les conditions de réalisation dans lesquelles s'exercent ces activités

La professionnalisation, un concept pragmatique entre quatre mondes : éducation, formation, travail et recherche

Une validation des questionnements professionnel et scientifique

Du point de vue des théories de l'apprentissage, la volontaire mise en ligne d'informations issues des quatre champs de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche prolonge cet objectif de pré-professionnalisation puisqu'elle est susceptible de mettre à jour un nouvel univers, matérialisé à chaque connexion (apprentissage par répétition), d'interpeller chaque acteur (conflit cognitif : remise en cause des connaissances construites antérieurement) mais aussi de favoriser le débat (conflit sociocognitif : mise en débat des connaissances entre pairs dans un environnement donné). Plus de 2 500 documents et 530 liens sont accessibles librement sur le site (plus de 1,9 million connections en 3 ans et actuellement 13 000 visiteurs effectifs par mois), ce qui nous autorise à penser quantitativement que c'est un premier niveau significatif de réussite.

L'imbrication permanente entre activité professionnelle et de recherche et processus simultané de théorisation dans l'action ont rendu nécessaire une confrontation externe pour nous placer dans un exercice de mise en réfutabilité de nos hypothèses et propositions. Elle a été déterminée par des opportunités : cohérence de dates, lieux, projets, propositions pour le côté professionnel et par des choix liés aux problématiques de colloques, congrès, doctoriales… pour le versant scientifique. Au regard de notre question introductive, on remarquera que notre recherche sur la professionnalisation s'est inscrite dans la temporalité et dans les enjeux sociaux des questionnements scientifiques puisque plusieurs colloques, rencontres, réseaux ont consacré leurs travaux au concept de professionnalisation en 2010 et 2011 (son environnement, ses éléments constitutifs, les cadres théoriques qui l'enrichissent…). Comme évoqué plus haut, pour ce qui nous concerne, une dizaine de productions ont permis de questionner les éléments constitutifs de la professionnalisation (acteurs, activités, organisations, territoires) au niveau professionnel, et, du point de vue de la recherche, une quinzaine d'articles et contributions en ateliers ont permis la confrontation à la communauté scientifique nationale et internationale, la mise en débat de nos questionnements et la réappropriation épistémologique et méthodologique des interpellations.

On peut considérer que ce sont des facteurs sociaux et l'adaptabilité de la méthode empirico-abductive qui ont permis aux questionnements liés à la théorisation en action et aux contributions qui en ont découlées d'obtenir un écho suffisamment favorable pour justifier d'être présentés et débattus devant la communauté scientifique. D'une certaine manière, la méthode scientifique s'est adaptée aux interactions sociales et non l'inverse. La professionnalisation, en intégrant éducation, formation, travail et recherche, offre alors pour cette dernière une voie renouvelée qui s'appuie sur des méthodes qui se développent en deux temps : une étape empirique et inductive et une étape de production de nouvelles connaissances. Le continuum et la cohérence entre étapes (non irréductiblement successives) seraient constitués par le processus de théorisation en action nourri lui-même par la double posture de participation observante et d'observation participante.

La professionnalisation : un concept d'intelligibilité de l'évolution professionnelle

Aujourd'hui, les premiers résultats produits confirment notre hypothèse de rencontre possible entre les mondes de l'éducation, de la formation du travail et de la recherche pour étudier et mettre en œuvre la professionnalisation en puissance comme processus de transmission intergénérationnelle de professionnalité et d'hominisation professionnelle, d'une part, et la professionnalisation en acte comme processus d'acculturation professionnelle et de fécondation d'un humain professionnel dont la prescription institutionnelle constitue un des éléments principiels, d'autre part. En assumant de considérer la possibilité d'un espace heuristique d'interactions entre ces mondes, nous avons été, en quelque sorte, libéré épistémologiquement et méthodologiquement de ce que nous considérons maintenant comme un impossible compromis entre commandes institutionnelles, attentes sociales et exigences scientifiques pour comprendre les enjeux de la formation des adultes. Est-ce à dire qu'il s'agit d'une victoire de la recherche internalisée au sein de la professionnalisation sur une recherche sécurisée hors de la formation des adultes ? Nous ne le pensons pas. Nous considérons que les espaces ouverts par la première laissent plus de marges à l'émancipation des professionnels, des chercheurs et de leurs activités respectives que la seconde qui, par voie de conséquence, tendrait à devenir une branche de la première pour affiner les questionnements.

La professionnalisation, de par son champ lexical et son caractère multi-référentialisé et de par ses constitutifs *in fine* transculturels, nécessite de faire passer la formation professionnelle aux filtres épistémologiques

mobilisés dans chacun des domaines hétérogènes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche. D'un point de vue fonctionnel, les incidences des différents arbitrages sur les connaissances produites permettent d'identifier une des limites de la didactique professionnelle qui se définit comme l'analyse du travail en vue de la formation. La didactique de la professionnalisation se conceptualise, et l'ingénierie qui lui est corrélée se réalise, au travers de et grâce à une analyse du travail en vue de la formation, celle-ci étant réalisée en vue du travail. Il ne s'agit plus alors de se considérer dans un continuum travail/formation mais d'une avancée réflexive par boucles itératives entre travail des professionnels / formation des apprenants / travail des apprenants futurs professionnels. De ce point de vue, ces didactiques ne s'opposent pas mais se complètent : la didactique professionnelle est une didactique de l'objet et celle de la professionnalisation une didactique du sujet. Cette dernière didactique se conçoit à partir d'un modèle d'analyse né de la distinction travail/apprentissage (prescrit, réalisé, empêché, vécu) issus des travaux de l'ergonomie et de la clinique de l'activité. Son ingénierie se construit à partir d'une tension dynamique entre conceptualisation et « *pragmatisation* » (Artigue, 1990 : 283) grâce à la formulation de *scenarii [5]*.

Au terme de ce propos, la professionnalisation est devenue à la fois problématique, intention, processus, finalité et résultat. Dans les consensus et dissensus qui émergeraient entre commandes institutionnelles, attentes sociales et exigences scientifiques, il appartient donc à toutes les parties prenantes d'assumer ce qui distingue leurs objets plutôt que ce qui les sépare. Ainsi, la professionnalisation serait conjointement :

concept d'intelligibilité : elle aide à la production d'analyses, de connaissances, d'« *actes d'intelligibilité* » (Barbier, 2001 : 310) ;

concept mobilisateur : elle porte des valeurs, des intentions et des finalités sociales et elle joue « *un rôle fonctionnel dans l'établissement d'un lien entre la représentation d'un existant et la représentation d'un souhaitable* » (Barbier, 2000 : 93) ;

« *concept pragmatique* » (Pastré, 1999 : 18) : elle guide durablement les activités des parties prenantes et, en les organisant, les légitime. Ainsi, la dynamique de professionnalisation en santé au travail permet de réaliser des observations et des diagnostics de situation et de fonctionnement de système mais aussi d'orienter l'action et de contrôler son déroulement.

La professionnalisation s'inscrivant dans des temporalités variables, d'un point de vue pragmatique, et/ou relatives d'un point de vue conceptuel, nous la pensons comme un processus transformationnel permanent, comme une dynamique spiralée constituée à la fois d'itérations, d'interactions et de récursivité. Elle se situe par nécessité sur plusieurs axes :

un continuum horizontal nourri conceptuellement de l'histoire des hommes, des femmes et de leurs activités et questionnements professionnels et, au niveau pragmatique, par des référentiels, programmes, modules, durées ;

une sinusoïde dont l'amplitude et la période dépendent des dialectiques entre prescriptions institutionnelles descendantes et (re)montantes ;

une boucle d'amélioration continue qui se développe par scenarios, ruptures, dysfonctionnements, rétroactions... dans une double dimension diachronique et synchronique ;

une dynamique de socioconstruction et de socioproduction de savoirs théoriques et de savoirs d'action.

Dit autrement, dans les mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche, la professionnalisation peut ainsi être mise en objet sous la forme d'un mouvement spiralaire, ni régulier, ni constant. Sa force, sa direction, son amplitude, sa période, sa longueur d'onde, son épaisseur ne dépendent pas de chacun de ces mondes, ni de leurs principes, méthodes, dispositifs, doxa... mais des regards, des postures, des définitions de l'observateur concepteur/réalisateur et des parties prenantes qui agissent en intériorité dans ces mondes, et auxquels il revient de fixer le niveau d'exigence, de complexité et de recherche de compréhension dans leurs activités socioproductives et socioconstructives.

Conclusion

À travers notre contribution, et au risque d'un certain relativisme, nous avons étudié la professionnalisation dans une tension entre activités professionnelles et de recherche, commandes institutionnelles, demandes

sociales et attentes de la communauté scientifique, tension appréhendée comme une dynamique transversale, globale, hétérogène, complexe. Dans cette perspective, la professionnalisation dépend des concepts et paradigmes socioconstructivistes soutenant l'engagement du chercheur en tant qu'acteur pour permettre, non pas séparément mais conjointement, de rendre intelligibles et d'organiser les pratiques sociales. Il n'est plus question alors de choisir une orientation à donner à la recherche en formation d'adultes entre production de savoirs et/ou transformation des pratiques mais d'analyser les dialectiques que leurs interactions sociocontruisent et socioproduisent sans prendre le risque ni d'une incompréhension ou d'un désintérêt des professionnels de la formation, ni d'être invalidé académiquement par la communauté scientifique.

Dans ces conditions, l'entrée dans la démarche scientifique s'opère par immersion dans et avec l'objet de recherche en articulation avec la demande ou la commande, où il s'agit non pas de travailler sur un terrain ou un objet mais de travailler avec, pour et malgré des autruis significatifs. Il n'existe plus de recherche de distanciation et de rupture avec les prénotions, la demande ou la commande. Ces dernières permettent de comprendre les enjeux de la professionnalisation en remontant aux sources de leur émergence et peuvent ainsi se nourrir des résultats de la recherche et, ainsi, être réappropriées professionnellement. À l'instar des enjeux de transition entre écologie et développement durable, l'intégration de la dimension recherche au sein de la professionnalisation offre une rupture émancipatrice durable tant pour les professionnels que pour les chercheurs, à la condition d'assumer unité et diversité, singularité, particularité et universalité.

Au sein des quatre unités primordiales des mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche, nous parlons de cosmogonie de la professionnalisation. Dans une perspective socio-anthropologique, nous avançons que le roman de formation professionnelle de l'homme est constitué à la fois par des conceptualisations et des activités concrètes qui remontent à l'aube de l'humanité. Nommé par nous « *professionnalisation durable* », ce roman peut être pensé comme un mouvement spiralaire qui relève d'un processus de transmission intergénérationnelle de professionnalités qui ne sépare ni les exigences institutionnelles, sociales et scientifiques, ni les tensions entre implication et réflexivité pour les professionnels comme pour les chercheurs.

Bibliographie

Artigue Michèle (1990), « Ingénierie didactique », *Recherches en didactiques des mathématiques*, Vol. 09/3, pp. 281-307.

Barbier Jean-Marie (2000), « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation » dans *Manières de penser, manière d'agir en éducation et formation,* Maggi Bruno (dir.), Paris, PUF, pp. 89-104.

Barbier Jean-Marie (2001), « La constitution des champs de pratiques en champs de recherches » dans *Théories de l'action et éducation,* Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette (dir.), Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 305-317.

Barbier Jean-Marie (2005), « Voies nouvelles de la professionnalisation », dans *La professionnalisation en actes et en questions,* Wittorski Richard, Maryvonne Sorel (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 121-134.

Chupin Julie, Dupuis Marc (2008), « La course à la professionnalisation », dans *Le Monde de l'Education, 366*, pp. 43-46.

Canguilhem Georges (1957), « Sur une épistémologie concordataire », dans *Hommage à Gaston Bachelard. Études de Philosophie et d'Histoire des Sciences*, Paris, PUF, pp. 3-12.

Clenet Catherine (2010), « Du praticien réflexif à l'ingénieur chercheur en formation. Quels cheminements pour quelles postures professionnelles ? » dans *L'archipel de l'ingénierie de la formation : Transformations, recompositions ?*, Brémaud Loïc, Guillaumin Catherine (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 249-260.

De Lavergne Catherine (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors-Série, numéro 3, pp. 28-43.

Demazière Didier (2009), « Postface : Professionnalisation problématiques et problématiques de la

professionnalisation », dans *Formation emploi*, 108 [En ligne] http://formationemploi.revues.org/index2111.html (consulté le 21 juillet 2012).

De Montlibert Christian (1991), *L'institutionnalisation de la formation continue*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg et Maison des Sciences de l'Homme

Devereux Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement,* Paris, Aubier.

Durand Marc (2009), « Didactique professionnelle : les vertus d'une définition floue », *Education Permanente*, n° 180, pp. 315–318.

Durkheim Emile (1999), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

Elias Norbert (1991), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

Fabiani Jean-Louis (1995), « La production de la théorie à partir des données dans Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss », *Les terrains de l'enquête*, 1, pp. 183-195.

Fourez Gérard, Englebert-Lecomte Véronique, Mathy Philippe (1997), *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique épistémologique pour l'enseignement*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

Gaudez Florent (2005), « De l'abduction créative comme méthode sémio-anthropologique au service de la sociologie de la connaissance et des représentations », *Sociedade e Estado*, Brasília, 20/1, pp. 13-22.

Gohier Christiane (1998), « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 24/2, pp. 267-284.

Jonnaert Philippe, Vander Borght Cécile (dir.) (2003), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 29-31.

Lang Vincent (2001), « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 38, pp. 95-117.

Latour Bruno, Woolgar Steve (1996), *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.

Martineau Stéphane, Simard Denis, Gauthier Clermont (2001), « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques », *Recherches qualitatives,* Vol. 22, pp. 3-32.

Masse Max (2010a), « La Professionnalisation, une formation professionnelle durable ? » dans *Les Doctoriales 2010,* Université Uni Mail, Genève, 11-12 juin, p. 63.

Masse Max (2010b), « Entre commande de formation et dispositifs de professionnalisation. Une dialectique de la prescription » dans *Actualités de la recherche en éducation et formation* (AREF), La professionnalisation : entre prescriptions et réalités, Regards croisés en éducation et formation, Symposium long, Genève, Université Uni Mail, 13-16 septembre.

Masse Max (2010c), « Réforme de l'État, accord santé sécurité au travail et gouvernance. Une mise en abyme de la prescription » dans Organisation, gestion productive et santé au travail, *Actes du colloque GRIS AFS,* Université de Rouen, 16 et 17 décembre, pp. 383-394.

Masse Max (2011a), « Conflit sociocognitif, développement professionnel et Professionnalisation. Fécondation d'un humain professionnel », dans *VIème Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES),* Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements, Angers, 9 et 10 juin, Vol. 1, pp. 329-335.

Masse Max (2011b), « Engendrer durablement des apprentissages professionnels individuels et collectifs. Pré-professionnalisation et développement d'une culture de la SSTFP », dans *Université d'été de la Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et formation* (FREREF), 29 au 31 août, Neuchâtel, Suisse.

Masse Max (2012), « La professionnalisation, un champ de recherche bien pratique », dans *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention* (OUFOREP), Nantes, 5 et 6 juin 2011, Fascicule V, pp. 479-487.

Masse Max (2013), « La découverte, un trésor est caché dedans. L'action recherche abductive comme front pionnier humanisé » dans *IVème congrès international du Réseau international francophone de la recherche qualitative*, La Logique de la découverte en recherche qualitative, Fribourg, 19 au 21 juin 2013, Suisse.

Masse Max (2014a), « Gouvernance de la santé au travail et principe de subsidiarité. L'exemple d'un assemblage secteurs public-privé comme ressource formative sur les territoires », *Revue européenne de droit social,* Issue 3 (À paraître).

Masse Max, Gouyet Grégory (2014b), « Co-inventer l'étonnement dans un dispositif de professionnalisation », *Éducation permanente*, N° 200 (À paraître).

Paillé Pierre (1994), « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-181.

Pastré Pierre (1999), « La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives » *Éducation permanente*, Apprendre des situations, n° 139/ 2.

Perrenoud Philippe (1994), « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX/1, pp. 59-76.

Soulé Bastien (2007), « Observation participante ou participation observante. Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, 27(1), pp. 127-140.

Van der Maren Jean-Marie (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

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

Wittorski Richard (2010), « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique », *Revue internationale des Sciences de l'Education*, N°24 - Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets.

Notes

[1] Voir la bibliographie de cet article et plus largement, la liste des publications et communications scientifiques sur : http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/publi/fiche_MASSE_dec_2013.pdf (consulté le 07/05/14).

[2] URL : http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/ (consulté le 30/04/14).

[3] Circulaire du 10 février 2012 relative à la professionnalisation des achats des établissements publics de l'État français.

[4] Ce que nous avons fait pour celui des ISST (Masse, 2012 et 2014b).

[5] L'arbitrage et la médiation sont les deux concepts « *pragmatiques* » (Pastré, 1999) identifiés au coeur de la fonction d'inspection (conceptualisation). Ils ont été 'distribués' transversalement dans le dispostif, ponctuellement au sein de modules et confrontés aux stagiaires via des retours d'expériences (pragmatisation). Le scénario change structurellement en fonction des évaluations et conjoncturellement en fonction des promotions.