

Clenet Jean, Maubant Philippe et Poisson Daniel (dir.) (2012). *Formations et professionnalisations. À l'épreuve de la complexité.*

Paris : L'Harmattan, 300 p.

Annette Gonnin-Bolo

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1906>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1906](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1906)

ISSN : 1968-3936

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 154-157

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

**Référence électronique**

Annette Gonnin-Bolo, « Clenet Jean, Maubant Philippe et Poisson Daniel (dir.) (2012). *Formations et professionnalisations. À l'épreuve de la complexité.* », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2012, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1906> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1906>

---

du coaching, de l'ingénierie de formation, de la psychologie de l'orientation ou de l'évaluation. L'ouvrage aurait alors gagné en proposant un point sur les recoupements entre ces pratiques et contextes, mais aussi sur leurs différences afin de montrer en quoi l'accompagnement est certes un paradigme transversal, mais ne rend pas nécessairement compte de la totalité des situations et phénomènes qui en relèvent. Ainsi, la psychologie de l'orientation comporte sans aucun doute une dimension d'accompagnement, mais ne saurait pour autant se fondre toute entière dans ce paradigme. De ce fait, la centration de l'ouvrage sur l'accompagnement n'empêche pas parfois certains glissements vers des problématiques connexes, telles que le transfert de compétences ou la conduite du changement.

En second lieu, l'effet de milieu reste considérable, prenant en compte le milieu scolaire et universitaire quasi-exclusivement, ce qui aurait du être précisé dans le titre ou le sous-titre. Ainsi, toute une dimension de l'accompagnement professionnel et/ou personnel des adultes en transition est délaissée, alors qu'elle est constitutive du paradigme exploré, ainsi que l'ont, entre autres, montré les ouvrages de Boutinet *et al.* (*Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* Paris : PUF, 2007) ou de Le Bouedec *et al.* (*L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, 2001). Cette remarque n'enlève rien aux apports de ce livre collectif, qui dépassent largement le stade du témoignage pour aller vers une théorisation des savoirs produits, dont les deux derniers chapitres font état. Il appellerait par contre une suite, un prolongement, sous la forme de débats en colloque ou de tribune à publier, visant non à épuiser le sujet, mais à mettre en perspective l'accompagnement comme agir professionnel dans le champ de l'éducation, la formation, l'enseignement et la pédagogie avec ses autres expressions, en particulier dans les domaines de la vie adulte et de ses crises.

**Christian HESLON**

LUNAM Université, IPSA-UCO Angers, LPPL  
(UPRES EA 4638)

**CLENET Jean, MAUBANT Philippe et  
POISSON Daniel (dir.) (2012)**

*Formations et professionnalisations. À  
l'épreuve de la complexité*

Paris : L'Harmattan, 300 p.

L'ouvrage est issu du symposium « complexité et professionnalisation », organisé à Lille en 2010 dans le cadre d'un colloque international franco-phon La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation la recherche et les organisations par l'équipe Trigone-CIREL<sup>1</sup> et le Réseau intelligence de la complexité.

L'objectif est de prendre en considération la complexité des processus de professionnalisation : il ne s'agit pas seulement de montrer que la professionnalisation est un processus complexe et d'en lister les éléments (ce qui est fait en préalable et de façon convaincante) mais aussi d'en comprendre les « reliances ». Il est difficile de rendre compte de façon succincte du travail très fin et méticuleux auquel se livrent les différents auteurs sans justement réduire, « aplatis » une réflexion qui se veut multiple (systémique) et ouverte.

Si la complexité « est d'abord une histoire de conjonction, de reliance »<sup>2</sup> (p. 20), les auteurs insistent sur la notion de tension, tension entre une vision déterministe (rechercher à atteindre des objectifs par des prescriptions, des standards) et une vision de la construction professionnelle qui est du domaine de l'imprédictible (aléatoire, incertitude, imprévisible).

La première affirmation est bien de poser le sujet comme acteur de la construction de la professionnalité : c'est lui, dans sa complexité singulière qui génère des formes de développement professionnel. Cela conduit à interroger les liens entre l'individu et les contextes organisationnels de professionnalisation, ainsi que les contextes institutionnels. Pour comprendre les processus en jeu, la notion de temporalité s'impose.

L'introduction de la notion de complexité comme trame de compréhension de dispositifs de

1 Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille.

2 Citation dans l'ouvrage de Morin E. (1999), *Le défi du 21<sup>e</sup> siècle relier les connaissances*, Paris : Seuil.

formation et de recherche permettrait de mettre en relation des approches variées mais aussi d'explicitier des cadres théoriques de référence à relier. Elle nous met en position réflexive vis à vis de ceux-ci.

Dans le premier chapitre, Jean Clenet et Daniel Poisson<sup>3</sup> explicitent le concept de complexité (qui peut apparaître souvent comme synonyme de compliqué ou de flou comme ils le reconnaissent). Ils distinguent, pour ensuite chercher les reliances possibles, deux niveaux de complexité différentes : la complexité des systèmes humains et la complexité des systèmes artificiels (organisation, politiques de formation). Ils mettent au centre de leur réflexion la notion « d'implices » qui sont des « unités de signification associées (processeurs générateurs de processus) susceptibles de rendre compte de la qualité d'un phénomène » (p. 29). Reprenant les notions d'interaction, de reliance, ils posent la question de la prise en compte de la complexité dans les systèmes de formation et d'éducation mais aussi dans le champ de la recherche et entre les deux champs en dénonçant tous les cloisonnements. Ils apportent le concept de « formation-accompagnement-recherche » qu'ils ont forgé et expérimenté par la mise en place de dispositifs originaux dans le Nord pas de Calais.

Dans un deuxième chapitre Philippe Maubant, Lucie Roger, Brigitte Caselles-Desjardin et Michel Lejeune<sup>4</sup> posent des préalables scientifiques pour comprendre les processus de professionnalisation. Ils réaffirment le rôle heuristique du concept de complexité en insistant sur la nécessité d'élucider les fondements des cadres de référence mobilisés ; ils interrogent de nombreux travaux de recherche sur la professionnalisation (profession, professionnalité), sur les savoirs en jeux, les formes organisationnelles et les approches méthodologiques des recherches qui en rendent compte.

Michel Boyer<sup>5</sup> reprend la grammaire de la complexité pour déplacer le regard porté sur l'évolution de la pratique professionnelle d'ensei-

gnant devenant chef d'établissement. Il se situe du point de vue de l'organisation globale, vue dans sa complexité, dynamique d'ordre et de désordre, produite par des couplages enchevêtrés (directeur-direction, enseignant-enseignement, élève-apprentissage). L'intervention du directeur est de coordonner les couplages pour induire une dynamique d'intégration dans l'organisation, « d'organiser l'auto-organisation » (p. 89). Chaque acteur est en fait contributif de « configurations d'organisation et des dynamiques constitutives opportunes à la poursuite de leur finalité » (p. 86). Il s'agit de coproduction.

Pour Richard Wittorski<sup>6</sup> et Thierry Ardouin<sup>7</sup> la compétence se situe du côté de l'organisation, dans une approche extérieure au sujet, et elle est prescrite (selon des modalités diverses en fonction des enjeux sociaux) ; ils la distinguent des « savoirs professionnels » qui seraient construits par les sujets professionnels, individuels ou collectifs, pour se définir eux-mêmes dans leurs activités mais aussi se faire reconnaître dans l'organisation ; il s'agit alors de modéliser un « enchevêtrement » (pour reprendre des termes évoqués précédemment même si les auteurs n'y ont pas recours) de compétences qui relèvent de divers registres (personnelles, collectives, organisationnelles) et de montrer en quoi elles sont porteuses des dynamiques professionnelles.

Michel Lejeune<sup>8</sup> interroge la place des « savoirs tacites » dans la construction des compétences professionnelles et des modalités possibles de transmission ; excluant le scénario de transmission explicite, formalisée (car à la limite contradictoire avec la notion même de savoir tacite) il propose des approches liées au fonctionnement même de l'organisation (et on retrouve là l'importance de l'interaction sujet-organisation) qui, si elle est assez ouverte, permet des échanges, des discussions, des observations. Dans ce cas l'organisation va non seulement favoriser l'apprentissage de savoirs tacites les uns par les autres mais aussi contribuer à en créer collectivement.

3 Tous les deux sont professeurs en sciences de l'éducation au CUEEP de Lille 1.

4 Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke.

5 Département de gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke.

6 CNAM.

7 Université de Rouen.

8 Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke.

Sabine Vanhulle, Kristine Baslev et Alexandre Buysse<sup>9</sup> dans le chapitre « Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en terme de développement » questionnent à la fois des revues de questions sur les travaux de recherche produits dans ce champ et la façon dont s'y intègrent progressivement les différents types de savoirs produits par l'équipe. La démarche est illustrative de ce travail de reliance et de bouclage récursifs qui se veulent les fils directeurs de l'ouvrage.

Dans ce chapitre les auteurs ont réussi à synthétiser des années de recherches d'un laboratoire et je ne retiendrai que quelques pistes de réflexion. Tout d'abord, l'apport des sciences du langage qui proposent des outils conceptuels et méthodologiques pour mieux appréhender les processus de formation, et de développement professionnel (analyse de corpus produits au cours de la formation et au-delà). Le langage, oral ou écrit, est vu comme un processus médiateur de construction de savoirs et de développement professionnel.

Ensuite, une autre piste est la notion de subjectivation et sa place dans la construction des savoirs avec la distinction entre les savoirs « externes » (académiques, institutionnels) et des savoirs internes, personnels, liés au sujet, à son histoire : « nous posons que les savoirs professionnels se construisent dans la rencontre -les convergences et les tensions- entre ces diverses sources de savoir » (p. 133).

Enfin, la dernière piste est la notion de durée et le souci des chercheurs de se situer dans cette durée (suivie de corpus) pour comprendre dans une perspective inspirée des travaux de Vygotsky comment vont s'intégrer et se structurer progressivement les savoirs, transformant la personne dans une perspective de développement professionnel.

Patricia Champy-Remoussenard<sup>10</sup> interroge le consensus apparent de la nécessité de professionnalisation dans toutes les sphères du travail ; partant de la centralité du travail dans la vie humaine elle montre en quoi aborder ce concept

nécessite de le mettre en perspective avec les concepts de situation et d'activités (comprendre ce que l'individu développe au travail dans des contextes explicités), les concepts de connaissances (savoirs acquis mais aussi mis en œuvre) et de reconnaissance (objet d'une transaction sociale).

Claudia Gagnon, Élisabeth Mazalon et André Bailleux<sup>11</sup> s'intéressent à la professionnalisation des enseignants de la formation professionnelle. Explicitant les évolutions historiques de l'approche des dispositifs de formation ils proposent la notion d'alternance intégrée comme dispositif pertinent. Processus complexe ils en détaillent les composantes propres aux sujets et à leur trajectoire particulière (adulte en reconversion, donc en formation continue ?), propres aux contextes de formation de l'ensemble des enseignants, propres aux logiques des différents lieux de formation. Mais malgré ce dispositif ils s'interrogent sur la réelle professionnalisation de ces enseignants : en effet pour ces derniers il s'agit en fait d'un remaniement identitaire et le processus de formation est un accompagnement d'une transition professionnelle dans des dynamiques identitaires. Il est intéressant de voir comment se construisent progressivement, par liens entre différents champs de recherche, de nouvelles problématiques de recherche, illustrant sans doute là les reliances à établir entre chercheurs.

Myriam Aparicio<sup>12</sup> présente trente ans de recherches, recherches dont l'axe est l'étude des trajectoires universitaires et professionnelles en Argentine. Cette perspective très intéressante (impossible là aussi à résumer en quelques lignes) permet de comprendre les évolutions méthodologiques et épistémiques dans la compréhension des phénomènes complexes et, à la lumière des théories de la complexité que l'auteur introduit, de voir comment progressivement les théories se construisent et se déconstruisent dans des contextes en évolution par des approches qui introduisent de nouvelles dimensions. Nous retrouvons l'impact de trois plans : macro (la société mais aussi son histoire), méso institutionnel (puis organisationnel) et micro (le sujet restant toujours au centre des recherches) ; ces trois plans s'entrecroisent et dans chacune des

9 Groupe de recherche Tales (Théorie, langage, actions et savoirs), Université de Genève.

10 Université Lille 3.

11 Université de Sherbrooke.

12 Université de Cuyo en Argentine.

recherches sont mises en évidence des boucles et spirales qui rendent la réalité compréhensible dans un contexte et à un moment, mais excluent tout déterminisme et généralisation des théories construites.

L'auteur plaide pour des approches transdisciplinaires (dont elle explicite le sens donné p. 222) qui ne sont pas la mobilisation de différentes disciplines mais « une épistémologie intégrative non éclectiques des différentes théories et méthodologies ».

Yves Lenoir<sup>13</sup> analyse la « pratique enseignante » en se référant au paradigme de la complexité ; après avoir redéfini de façon rigoureuse et précise les notions de pratique et d'activités il distingue la notion d'intervention éducative sous « deux points de vue complémentaires, l'un empirique, opérationnel et pragmatique, l'autre conceptuel » (p. 245). L'intervention éducative repose sur un ensemble de dimensions en tension, Yves Lenoir en liste vingt trois : elle est ancrée dans un contexte, toujours « située » ; inscrite dans la durée elle est inclusive, « vise à exprimer synthétiquement la complexité enseignante » (p. 251) avec imbrication de dimensions, elle s'inscrit dans la temporalité, « il s'agit d'une praxis existentielle et sociale qui intègre dialectiquement discours, action, pratique et réflexion critique ; elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste » (p. 251).

Enfin, Jean Clenet, Daniel Poisson et Philippe Maubant tentent de reprendre les thèmes majeurs évoqués dans les recherches présentées et de les « relier » montrant la fécondité de l'approche présentée dans l'ouvrage (lecture des processus de professionnalisation à l'épreuve de la complexité). Le sujet, pensant et agissant, est réaffirmé au cœur de la production des processus dynamiques intégrant « sujet-objet-situation-espace-temps ».

Ouvrage riche en synthèses de recherches, en approfondissements théoriques des notions ainsi que des processus de recherches et formation, nous voyons bien au fil des pages se « tuiler » en quelque sorte des approches, des concepts : on retrouve des permanences (place du sujet, interactions, récursivité, boucles, reliances) mais des différences cependant dans la façon

de « nommer » les notions selon les courants de recherche et les références théoriques (question de nom, de vocabulaire, ou de différences conceptuelles ?). Si les auteurs coordinateurs pointent bien les avancées il semble qu'un travail de relecture pourrait être fait également en regardant les « reliances » possibles entre les différentes recherches présentées, entre les différentes terminologies (travail qui peut être fécond pour des étudiants en formation).

**Annette Gonnin-Bolo**  
Université de Nantes

**MAILLEBOUIS Madeleine, ÉTÉVÉ  
Christiane et GLICKMAN Viviane (dir.)  
(2012)**

*Des archives pour l'histoire  
de la formation des adultes*  
Paris : L'Harmattan, 227 p.

L'analyse de la formation des adultes repose beaucoup sur des écrits mémoriels et assez peu sur des travaux d'historiens. On peut le souligner à travers les regards portés, en France, sur la loi du 16 juillet 1971 portant création de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Beaucoup d'écrits reposent en effet sur des témoignages, des souvenirs, et un nombre restreint sur l'exploitation d'archives. Ce qui vaut pour cette loi assez généralement présentée comme « fondatrice » du droit de la formation vaut pour les productions portant sur telle ou telle institution de formation : beaucoup de mémoire, assez peu d'histoire.

*Des archives pour l'histoire de la formation des adultes* fait état des pratiques archivistiques, des opportunités qui s'offrent aux chercheurs qui souhaitent investiguer le passé de la formation des adultes et propose quelques illustrations d'enquêtes sur archives en matière de formation des adultes. À la lecture des textes qui composent la première partie de l'ouvrage, le moins que l'on puisse dire est que la patience et la ténacité sont deux qualités mises en œuvre par les hommes et les femmes qui ont entrepris de recueillir, trier, récolter et archiver des masses de documents habituellement promis à la destruction. Assez fréquemment, une forme de militantisme semble avoir présidé aux entreprises liminaires de sauvegarde : ne pas laisser disparaître la

<sup>13</sup> Université de Sherbrooke, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.