



HAL
open science

**Parler d'expérience en situation de formation :
significations, formes et fonctions : le cas des enseignants
associés de l'enseignement supérieur**

Martha Isabel Arciniegas Cardoso

► **To cite this version:**

Martha Isabel Arciniegas Cardoso. Parler d'expérience en situation de formation : significations, formes et fonctions : le cas des enseignants associés de l'enseignement supérieur. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM1027 . tel-01359629

HAL Id: tel-01359629

<https://theses.hal.science/tel-01359629v1>

Submitted on 2 Sep 2016

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

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

ÉCOLE DOCTORALE ABBE GREGOIRE
CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION

THÈSE présentée par :
Martha Isabel ARCINIEGAS CARDOSO

Soutenue le : 26 novembre 2015

Pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation/ Formation des adultes

**Parler d'expérience en situation
de formation**

Significations, formes et fonctions

**Le cas des enseignants associés de l'enseignement
supérieur**

THÈSE dirigée par :

Madame Françoise CROS

Professeure émérite en Sciences de l'éducation, CNAM, Paris

RAPPORTEURS :

Madame Christine DELORY-MOMBERGER

Professeure en Sciences de l'éducation, Université Paris 13

Madame Marie-Christine PRESSE

Professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université Lille 1

JURY :

Monsieur Jean-Marie BARBIER

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, CNAM, Paris

Monsieur Guy BERGER

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris 8

Madame Françoise CROS

Professeure émérite en Sciences de l'éducation, CNAM, Paris

Madame Christine DELORY-MOMBERGER

Professeure en Sciences de l'éducation, Université Paris 13

Madame Marie-Christine PRESSE

Professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université Lille 1

À M.-J. et à ma famille

Remerciements

Je souhaite, tout d'abord, remercier tous les professeurs associés qui ont accepté de me rencontrer et de participer à cette recherche. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

J'exprime toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Françoise Cros, pour la rigueur de ses remarques et son regard critique, pour sa confiance, son enthousiasme, ses conseils avisés, sa patience à toute épreuve et pour son accompagnement bienveillant et soutenant tout au long de ce cheminement de thèse.

Je souhaite également remercier Jean-Marie Barbier, pour son intérêt pour ce travail de recherche, pour ses apports théoriques riches et multiples dans le cadre de la formation doctorale et pour l'opportunité qui m'a été offerte de travailler au sein du laboratoire.

Mes remerciements s'adressent aussi aux professeures Christine Delory-Momberger, et Marie-Christine Presse ainsi qu'au professeur Guy Berger qui ont accepté de lire et de discuter cette thèse.

Je tiens à remercier le Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, sa direction et son équipe de m'avoir accueillie durant ces trois dernières années et pour la confiance témoignée dans l'accomplissement de mon travail au sein du laboratoire. La fonction de soutien exercée dans le programme de recherche transversal portant sur l'éducation thérapeutique du patient et, par la suite, de chargée de recherche dans l'étude menée à l'association Cordia, ont été source d'expérience et d'apprentissage concernant le travail du chercheur. Je voudrais remercier tout particulièrement Marie-Laure Vitali et Claude Cohen, pour leur soutien depuis mon arrivée au centre de recherche.

Je remercie Catherine Tourette-Turgis et Lennize Pereira-Paulo, pour l'opportunité de travailler ensemble pendant cette dernière année dans le cadre de la recherche Cordia, recherche dans laquelle la parole des malades, leur expérience du vécu de la maladie, les savoirs nés de ce vécu ainsi que la parole des professionnels qui les accompagnent sont pris en compte. Participer à cette étude m'a permis de forger de nouvelles collaborations

professionnelles, d'investir un nouvel objet et un nouveau terrain d'investigation, tout en gardant un lien étroit avec la question de l'expérience et de son expression.

Je désire, en outre, exprimer ma gratitude vis-à-vis de tous les doctorants du Crf, mes collègues et compagnons de route dans cette aventure intellectuelle. Mes remerciements vont plus particulièrement à Vanessa Remery, Sandra Alvear Vega, Marie-Josée Gacogne, Sylviane Martin, Long Pham Quang, Daniela Rodriguez, Sephora Boucenna, Naima Adassen, avec qui j'ai pu tisser des liens amicaux au-delà de l'espace de formation ou travailler dans des projets collectifs, et qui ont été constamment prodigues de conseils et d'encouragements tout au long de mon activité de recherche et du travail d'écriture de cette thèse.

Toute ma gratitude va également à Corinne Lespessailles et à Aurélie Puybonnieux du Centre de documentation sur la formation et le travail, pour leurs encouragements, leur disponibilité et conseils précieux.

Je remercie l'équipe de Métiers du Social du Cnam de m'avoir permis de faire partie de ce collectif pendant mon parcours doctoral en m'accueillant comme attachée temporaire d'enseignement et de recherche entre 2010 et 2012. Je voudrais remercier tout particulièrement Guillaume Malochet, Barbara Rist, Léa Lima, Roselyne Orofiamma, Corinne Blondet, Sylviane Latchman, Frédéric Rey, Catherine Lemouzy et Esmerina Qello. Un grand merci à Julie Couronné pour ses encouragements et conseils précieux et pour tous les moments partagés porteurs d'amitié et de solidarité.

Ma reconnaissance va également à mes amis et aux membres de ma famille pour leur soutien. Je tiens à remercier vivement mes parents et mes sœurs, pour m'avoir accompagnée dans cet effort de longue durée, malgré la distance géographique. Merci à eux de m'avoir aidée à venir en Europe, ce qui m'a permis de découvrir un autre continent et une autre culture.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à mon compagnon dans la vie, Jean-Philippe Galland, pour son soutien inconditionnel, son écoute, sa présence et paroles encourageantes.

Résumé

La notion d'expérience est une notion polysémique. Plusieurs significations lui sont attribuées. L'expérience est à la fois processus, produit, capital, connaissance pratique, trajectoire, réalité, potentialité, mode de formation, modalité d'apprentissage, élan vital, énergie, événement. Le chercheur qui s'intéresse à la question de l'expérience, de son expression et de sa transmission, se trouve ainsi confronté à cette pluralité sémantique et au défi de la définir.

Ce travail de recherche vise à comprendre ce qui est convoqué quand un formateur fait référence à ce qu'il reconnaît et désigne comme son expérience professionnelle ou comme savoir issu de celle-ci. Cette thèse porte sur l'étude de la communication de l'expérience professionnelle des professeurs associés temporaires en situation de formation. Il se propose d'appréhender les liens établis par ces formateurs entre l'espace du travail et l'espace de formation, en analysant plus particulièrement le contenu des références que ces enseignants font des situations vécues et issues de leur pratique professionnelle, pendant la conduite de leur activité de formation.

Pour cela, une démarche méthodologique multiforme est mise en œuvre : tout d'abord, la rencontre avec les acteurs, l'exploration des parcours et des significations ; puis l'observation des situations de formation, de manière à se confronter à leur complexité ; et enfin l'élaboration d'un matériau discursif, issu de la confrontation des acteurs aux traces (enregistrements audio et vidéo) de l'activité déployée dans les situations observées, en présence du chercheur.

Les résultats de la recherche permettent d'identifier, sur le plan de la communication, des configurations des processus de référenciation à l'expérience professionnelle vécue dans une situation de formation, déclinées en trois composantes : significations, formes et fonctions. Ces configurations mises à jour contribuent d'une part à mieux comprendre ce qui est désigné comme expérience professionnelle par ces acteurs dans les situations observées et, d'autre part, l'usage qu'ils en font dans leurs pratiques de formation, des pratiques sociales qui semblent être au cœur des stratégies des universités dans le glissement progressif vers une approche plus professionnalisante de l'enseignement supérieur.

Mots clés

Professeur associé, Expérience professionnelle, Professionnalisation, Enseignement Supérieur, Analyse du discours, Analyse de l'activité.

Summary

The notion of experience is a polysemous one. Several significations are ascribed to it. Experience means process, product, resources, practical knowledge, career-path, reality, possibility, training style, learning mechanisms, background, vital spark, energy, and occasion all at once. Researchers who are interested in the matter of experience, its expression and its transmission, will find themselves confronted with this semantic plurality and the challenge of defining it.

This research work aims at understanding what is convoked when associate professors refer to what they admit and design as their professional experience or as the knowledge derived from it. The present thesis focuses on the study of the communication of the professional experience of temporary associate professors during training courses. It also intends to comprehend the connection entrenched by these associate professors between the working and the training space by analyzing more specifically the content of the references they make based on situations they have experienced which also emerge from their professional activity during their training practice.

For this purpose, a multidimensional methodological approach has been implemented. First of all, the researcher met with the professionals in order to explore their background and significations of experiences. Then, the researcher observed the training situation in such a way as to confront their complexity. And finally the researcher, through the confrontation between the participants and their traces (audio and video recording) of the activity carried out during the observed situations, produced a discursive data in the presence of the researcher.

The outcomes of this research enable us to identify, on a communication plan, the configurations of referencing processes of professional practice experienced in a training situation. These outcomes are divided into three parts: significations, enunciative forms and functions. These updated configurations contribute on the one hand to better understand which those participants designated as professional experience during the observed situations. On the other hand, to better understand the use they make of their professional experience within their training practices. These social practices seem to be at the heart of the universities' strategies within the progressive slide towards a more professionalizing approach in higher education.

Key words

Associate Professor, Higher Education, Professional Experience, Professionalization, Discourse Analysis, Activity analysis

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos.....	14
Introduction. S'intéresser au rapport entre expérience, activité et formation : un enjeu d'actualité scientifique et sociale.....	15
Champ, objet et enjeux de recherche	16
Options théoriques et épistémologiques	18
Présentation du dispositif méthodologique	19
Approches et outils d'analyse.....	20
Résultats de la recherche	20
Une première composante : <i>significations de l'expérience</i>	20
Une deuxième composante : <i>formes</i>	21
Une troisième composante : <i>fonctions attribuées au discours d'expérience</i>	21
Jalons de notre travail.....	22
Première partie La référence à l'expérience professionnelle vécue en situation de formation : émergence de l'objet, questions et enjeux de recherche	24
1. Contexte d'émergence, rapport à l'objet et champ de recherche.....	25
1.1. Contexte d'émergence : la recherche dont est issue la thèse.....	25
1.2. « Ce qui nous fait courir ». Interroger le lien entre expérience, activité et formation ...	27
1.3. Le rapport à l'objet.....	29
1.3.1. La relation objet de recherche/chercheur : une histoire ancrée dans l'itinéraire professionnel du chercheur.....	29
1.3.2. Des expériences fondatrices en lien avec la communication	29
1.4. L'enseignement supérieur comme champ de recherche.....	31
1.4.1. Typologies de recherche dans le champ de l'enseignement supérieur	31
1.4.2. Spécificités et apports de cette recherche dans l'enseignement supérieur	49
2. Objet, questions et enjeux de la recherche.....	51
2.1. Le choix de l'objet de recherche : un cheminement de pensée.....	51
2.2. La construction de l'objet de cette recherche : une mise en lien de différents éléments de problématisation	53
2.2.1. S'intéresser à la question de l'expérience, c'est se confronter à une notion polysémique	54
2.2.2. Rapport entre expérience (professionnelle) et formation	59
2.2.3. Communiquer, transmettre ou partager son expérience professionnelle ?	63

2.2.4. Les professeurs associés : un corps socioprofessionnel au service de la « professionnalisation » ?	67
2.2.5. Que font les enseignants associés en matière de transmission de compétences du monde professionnel ?	69
2.3. Les questions et les hypothèses de recherche	71
2.3.1. Hypothèse 1	72
2.3.2. Hypothèse 2	72
2.3.3. Hypothèse 3	72
2.4. Un triple enjeu : théorique, méthodologique et social	73
2.4.1. Un enjeu théorique et épistémologique	73
2.4.2. Des enjeux sociaux	74
2.4.3. Un enjeu méthodologique	75
2.5. Objectifs et finalité de la recherche	75
3. Filiations théoriques et épistémologiques	77
3.1. Une philosophie dite de la vie	79
3.2. Une approche phénoménologique de l'expérience	81
3.3. Les « espaces d'activité » : des « champs d'expérience » vécus	86
3.4. <i>Espaces d'activité</i> convoqués : <i>territoires du sens</i> partagés	90
3.5. La communication ou expression de l'expérience	91
3.6. Parler d'expérience en formation : une activité langagière et dialogique	95
3.7. Le principe de pertinence de la communication	99
4. Cadre social et institutionnel. L'enseignement supérieur en France, vers une approche professionnalisante des formations	104
4.1. L'enseignement supérieur en France : principales évolutions	104
4.2. Vers la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur	108
4.2.1. La réforme LMD : origine et objectifs de la réforme	108
4.2.2. La réforme LMD et ses conséquences sur l'enseignement supérieur français	110
4.3. Professionnalisation de l'enseignement universitaire en France	113
4.3.1. La professionnalisation : concept, objets et enjeux	115
4.3.2. Voies de professionnalisation	120
4.4. Les enseignants associés	123
4.4.1. Panorama statistique du personnel enseignant	124
4.4.2. Les enseignants associés à mi-temps (PAST)	128
4.5. Le Conservatoire national des arts et métiers	132
4.5.1. Le CNAM : un cas atypique dans le paysage de l'enseignement supérieur	132
4.5.2. Les spécificités du CNAM	134
4.5.3. Un public très diversifié	135

4.5.4. Être un établissement en réseau.....	137
4.5.5. Des perspectives d'évolution : création de nouvelles filières de formation.....	138
4.5.6. Coopération et partenariats internationaux.....	139
4.5.7. Le Cnam, membre de heSam Université.....	139

Deuxième partie : de la méthode à la synthèse et interprétation des résultats.... 141

5. Explorer, observer, confronter, faire verbaliser : une approche méthodologique multiforme..... 142

5.1. La construction du dispositif méthodologique.....	143
5.2. Options épistémologiques sous-jacentes au cadre méthodo-logique construit.....	144
5.2.1. Entre une approche phénoménologique et une approche située de l'activité.....	144
5.2.2. L'entrée « activité » : un choix méthodologique et une posture épistémologique.....	145
5.2.3. Une approche historico-culturelle (Vygotsky, 1934).....	145
5.2.4. Le recours à une méthode de sollicitation de l'expérience : L'autoconfrontation.....	146
5.3. Un dispositif construit en trois phases.....	148
5.3.1. Première phase : une phase exploratoire.....	148
5.3.2. Deuxième phase : phase d'observation des pratiques enseignantes.....	149
5.3.3. Troisième phase : phase de confrontation aux traces de son activité.....	150
5.4. Le cadre de l'entretien de « confrontation aux traces de son activité » mené dans cette recherche.....	150
5.4.1. Échanger sur l'activité observée et non pas l'évaluer.....	150
5.4.2. Laisser une liberté de parole au professionnel.....	151
5.4.3. Favoriser l'émergence et/ou l'expression d'un discours d'expérience.....	151
5.4.4. Les objectifs de l'entretien.....	151
5.4.5. Conduite de l'entretien : l'articulation de deux temps.....	151
5.5. Couplage de différentes phases du dispositif.....	153
5.5.1. Commencer par une phase exploratoire : presque une évidence.....	153
5.5.2. Couplage entretien semi-directif/observations/confrontation aux traces de son activité.....	156
5.5.3. La phase d'observation : une passerelle entre la phase exploratoire et la phase de confrontation aux traces de l'activité.....	156
5.5.4. La phase de confrontation aux traces de l'activité.....	157
5.6. Approches d'interprétation et outils d'analyse.....	158
5.6.1. Un possible modèle explicatif : l'approche herméneutique.....	158
5.6.2. L'outil d'analyse.....	159
5.6.3. Une deuxième approche : l'exploration de la construction du sujet dans ses énoncés.....	160
5.7. Le terrain et public concerné par cette recherche.....	162
5.7.1. Le terrain.....	162
5.7.2. Caractéristiques des enseignants associés interviewés.....	162

6. Construction, traitement et analyse du matériau empirique.....	165
6.1. Phase exploratoire de la recherche	165
6.1.1. La question de la reconnaissance professionnelle.....	167
6.1.2. Le statut de PAST.....	168
6.1.3. L'activité enseignante de PAST est-elle spécifique et singulière ?.....	169
6.1.4. Le rôle du professeur associé.....	170
6.1.5. Clivage monde professionnel/monde de l'enseignement supérieur.....	170
6.1.6. Clivage Enseignement universitaire/ Enseignement au CNAM.....	171
6.1.7. Les liens établis entre l'activité professionnelle et l'activité enseignante.....	171
6.1.8. Un double espace d'activité : une valeur professionnelle ajoutée.....	172
6.2. Vers l'approfondissement de deux cas de figure	175
6.3. Professeur associé n° 1.....	175
6.3.1. Quelques éléments de la trajectoire professionnelle de l'enseignant.....	175
6.3.2. Dispositif de formation dans lequel l'enseignant associé intervient.....	177
6.3.3. Des données qualitatives construites pendant la phase exploratoire.....	179
6.3.4. Deuxième corpus construit : phase d'observation.....	181
6.3.5. Photo Pont thermique : première séquence.....	186
6.3.6. Isolation extérieure ou isolation intérieure ? Deuxième séquence.....	193
6.3.7. « Les poteaux électriques et les cimetières ». Troisième séquence.....	196
6.3.8. « De petites astuces, des conseils ». Quatrième séquence.....	197
6.4. Professeur associé n° 2.....	203
6.4.1. Quelques éléments de la trajectoire professionnelle de l'enseignante.....	203
6.4.2. Dispositif de formation dans lequel l'enseignante associée intervient.....	204
6.4.3. Quelques résultats qualitatifs de la phase exploratoire.....	205
6.5. Éléments d'analyse.....	216
6.5.1. Espaces d'activité.....	216
6.5.2. Analyse de deux cas de figure.....	220
7. Configurations de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue. Significations, formes et fonctions	223
7.1. Significations de l'expérience.....	223
7.2. L'expérience professionnelle peut se désigner de plusieurs façons.....	226
7.2.1. L'expérience comme savoir-faire ou « l'expérience de la maîtrise de situations ».....	226
7.2.2. Expérience « acquis-produit ».....	226
7.2.3. L'expérience professionnelle comme offre identitaire.....	227
7.2.4. L'expérience professionnelle comme « réservoir ».....	227
7.2.5. L'expérience professionnelle comme connaissance pratique ancrée dans le réel.....	228
7.2.6. L'expérience professionnelle comme levier de réflexivité.....	228
7.2.7. Expérience durée.....	231

7.2.8. L'expérience « vécu » ou « l'expérience des événements »	231
7.2.9. L'expérience, « c'est la sagesse »	231
7.2.10. L'expérience professionnelle : la construction d'une vision des choses	232
7.3. Formes que la référenciation à l'expérience professionnelle peut prendre en situation de formation	232
7.3.1. Les récits de pratiques professionnelles	233
7.3.2. Les formes métaphoriques	234
7.3.3. Les formes axées sur le conseil : les « astuces » et procédés techniques.....	235
7.3.4. Supports pédagogiques pour parler d'expérience : des « outils sémiotiques »	236
7.4. Fonctions attribuées aux « discours d'expérience » en formation	239
7.4.1. Dimension temporelle. Fonction anticipatrice	243
7.4.2. Dimension identitaire	244
7.4.3. Dimension épistémique	245
7.4.4. Dimension réflexive de l'action. Fonction de « retour sur l'action »	247
7.5. Ouverture des pistes d'interprétation.....	249
7.5.1. Clivage théorie-pratique.....	252
7.5.2. Multi dimensionnalité de l'expérience	252
7.5.3. Fonctions attribuées à la communication d'expérience en formation.....	252
Conclusion	257
Apports et limites de la recherche.....	257
Élargir les champs d'investigation	259
Bibliographie	262
Textes officiels.....	269
Références statistiques (bulletins officiels)	270
Notes d'information Ministère de l'Enseignement Supérieur.....	270
Notes d'information du Cnam.....	271
Notes de Campus France.....	271
Sitothèque.....	271

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Caractéristiques des professeurs associés interviewés</i>	164
<i>Tableau 2: Catégories thématiques issues de l'analyse de contenu. Points de convergence</i>	174
<i>Tableau 3 : Grille d'observation P.A. n° 1</i>	184
<i>Tableau 4 : Extrait du matériau. EAC n° 1 – Séquence : Photo Pont thermique</i>	187
<i>Tableau 5 : Désignation des espaces d'activité</i>	190
<i>Tableau 6 : Énonciation et modalisation . Réf. à l'expérience professionnelle n° 1, P.A. n° 1</i>	192
<i>Tableau 7 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation</i>	193
<i>Tableau 8 : Énonciation et modalisation : réf. à l'expérience professionnelle n° 2 - P.A. n° 1</i>	195
<i>Tableau 9 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation</i>	196
<i>Tableau 10 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation</i>	197
<i>Tableau 11 : Séquence pédagogique n° 1. Vécu professionnel dans le cadre d'une consultation juridique</i>	212
<i>Tableau 12 : Désignation des espaces d'activité (1)</i>	213
<i>Tableau 13 : Désignation des espaces d'activité (2)</i>	214
<i>Tableau 14 : Dimensions, significations, formes et fonctions attribuées à la communication d'expérience</i>	248

Liste des figures

<i>Figure 1 : L'enseignement supérieur comme champ de recherche</i>	48
<i>Figure 2 : Champs des expériences professionnelles vécues du P.A. n° 1</i>	176
<i>Figure 3: Observation du cours T.C. P.A. n° 1. Organisation spatiale et supports utilisés</i>	182
<i>Figure 4: Référenciation à l'expérience professionnelle vécue. P.A. n° 1</i>	202
<i>Figure 5 : Champs des expériences professionnelles du P.A. n° 2</i>	204
<i>Figure 6: Observation du cours du P.A. n° 2. Organisation spatiale</i>	208
<i>Figure 7 : Configuration des espaces d'activité référencés dans la séquence n° 1</i>	215
<i>Figure 8 : Configuration de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue – P.A. n° 2</i>	220
<i>Figure 9 : Observation Cours EC-P.A. n° 4. Aménagement spatial et supports utilisés</i>	239

Avant-propos

Le travail de connaissance vise une vérité approximative, non une vérité absolue [...].

L'imperfection, est, paradoxalement, une garantie de survie¹.

Comprendre pleinement une logique de pensée, s'appropriier d'un appareil conceptuel, appréhender une nouvelle façon de faire de la recherche, construire un objet et approfondir une question de recherche, ce sont des processus qui ne s'accomplissent pas de façon immédiate. Un temps de maturation s'avère nécessaire.

L'utilisation d'une notion ou d'un concept dans un paradigme fait de mots indique une position idéologique. Cette appropriation conceptuelle qui contribue à la construction d'un positionnement épistémologique dans un champ de recherche, s'élabore de façon graduelle et constitue une quête continue.

Les pages qui vont suivre ainsi que les réflexions et outils conceptuels qui seront soumis dans cette thèse, témoignent de cette quête intellectuelle. Celle-ci est ancrée dans une histoire de vie qui est la mienne et dans l'expérience vécue de la rencontre entre la société française et ma subjectivité colombienne².

¹ Todorov., T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, p. 27

² Le « je » employé ici de façon implicite désigne la singularité de mon parcours. Il m'est apparu important d'inscrire cette activité et expérience de recherche dans une trajectoire biographique.

Introduction. S'intéresser au rapport entre expérience, activité et formation : un enjeu d'actualité scientifique et sociale

Face au processus de massification universitaire qui caractérise le XX^e siècle, l'enseignement supérieur français a vu la demande sociale évoluer vers la professionnalisation des formations (Romainville, 2006, p. 8). Après 1960, le mouvement de professionnalisation s'est manifesté progressivement en formation initiale, avec la création des diplômes tels que le DEUST (Diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques), le DUT (Diplôme universitaire de technologie), les MST (Les maîtrises des sciences et techniques), Licences et Masters professionnels. Cette évolution s'effectue dans un contexte d'internationalisation et de concurrence entre établissements au niveau local, national et international. Au niveau de l'Europe, le processus de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche a conduit à reconfigurer l'offre de formation, notamment, avec la réforme du LMD (Licence-Master-Doctorat). Avec la mise en place de cette réforme, l'enseignement supérieur en France glisse progressivement d'une conception académique de transmission de savoirs à une approche plus professionnalisante des formations. Viser la professionnalisation des formations est une façon pour les universités de consolider à la fois l'articulation entre leurs formations diplômantes et le marché de l'emploi, et leur adaptation au marché concurrentiel de la formation en développant des formations permettant une meilleure « employabilité ». (Bourdoncle & Malet, 2007, pp. 5-6).

Ces évolutions génèrent au sein des universités non seulement des débats, des polémiques, des incertitudes, des résistances, mais également de nombreux questionnements : comment sont conçus et mis en place des processus et des dispositifs pour articuler la formation, la recherche et la pratique ? Comment se construisent les partenariats entre l'université, les secteurs professionnels et leurs acteurs respectifs ? Comment l'émergence de ces nouveaux cursus conduit à reconfigurer l'offre de formation professionnelle ? Quelles préconisations curriculaires sont adressées aux équipes universitaires afin de répondre aux injonctions de professionnalisation ? Quelles nouvelles formes de savoir peuvent être construites et/ou transmises à l'université ? À quels acteurs de la formation sont confiées la conception et/ou animation de ces formations à visée professionnalisante ?

Ces transformations ainsi que les problématiques qui en découlent sont lisibles dans les dispositifs de formation existants (plusieurs formations professionnelles universitaires sont redéployées au cours des dernières années), mais aussi dans la place accordée aux équipes enseignantes dans ces cursus, plus particulièrement, aux professionnels. (Bourdoncle, Malet, 2007, p. 8)

Ainsi, la professionnalisation de l'enseignement universitaire a également généré la création de nouvelles catégories socioprofessionnelles d'enseignants et le recours croissant à des professionnels (terme qui recouvre une multiplicité de statuts et de rôles dans les organismes d'éducation supérieure et dans les champs des pratiques), recrutés principalement pour enseigner dans des formations à visée professionnalisante. Cette sollicitation invite à nous interroger non seulement sur ce que ces professionnels véhiculent et transmettent à travers leurs modes de pensée, leurs discours et leurs pratiques pédagogiques mais également sur la façon dont ils contribuent à la professionnalisation des individus qu'ils forment.

Champ, objet et enjeux de recherche

Le contenu de cette thèse témoigne de notre intérêt profond pour l'éducation supérieure comme champ de recherche et de notre préoccupation d'étudier le rapport entre expérience professionnelle, activité langagière et formation. Pour cela, nous étudierons la référence à l'expérience professionnelle vécue effectuée par l'enseignant associé dans des espaces de formation professionnelle universitaire. Autrement dit, la façon dont cet enseignant convoque ses expériences professionnelles dans une communication à visée didactique par un moyen privilégié qui est la référencement.

Cette thèse vise à comprendre ce qui est convoqué quand le professeur associé fait référence à ce qu'il reconnaît et désigne comme son expérience professionnelle ou comme savoir issu de celle-ci. Cette préoccupation de recherche est en lien étroit avec les enjeux actuels de professionnalisation et avec le rôle que ces professionnels pourraient jouer dans l'articulation souhaitée avec le monde professionnel et ses acteurs socio-économiques, dans des dispositifs de formations de plus en plus professionnalisants.

Ces enseignants sont des professionnels qui bénéficient du statut de « professeurs associés temporaires » (PAST) dans l'enseignement supérieur. Un PAST est un professionnel justifiant

d'au moins un mi-temps dans le cadre de ses activités professionnelles, et qui consacre par ailleurs l'équivalent d'un mi-temps à une formation universitaire.

Ces enseignants sont porteurs de ce que nous pourrions appeler une « double casquette » dans deux mondes professionnels différents : celui de formateur dans l'enseignement supérieur et celui de professionnel exerçant en dehors du milieu universitaire, dans un domaine professionnel spécifique. Les professeurs associés à mi-temps sont, par conséquent, confrontés à un double exercice professionnel et ont la responsabilité d'apporter au monde universitaire leurs expériences et leurs compétences professionnelles dans le champ professionnel où ils exercent, créant ainsi un lien direct avec le monde du travail.

Enseigner et apprendre à l'université constitue un champ spécifique du système éducatif, par son public en voie de spécialisation dans la perspective d'une insertion professionnelle proche et par le statut particulier de l'institution universitaire, productrice à la fois des connaissances et des formations. (Poteaux, 2013).

La conception d'un dispositif de formation à visée professionnalisante ne peut faire abstraction des pratiques sociales en matière de rapport à l'expérience, de rapport au savoir et à sa diffusion. Poser la question de la transmission et de l'usage des expériences issues des situations professionnelles vécues par ces enseignants et/ou les adultes en formation, comme vecteurs et conditions de formation et de développement, doit être au cœur de ces dispositifs.

Si l'objet de cette recherche porte sur la manière dont les enseignants associés convoquent ou font référence à leurs expériences professionnelles dans l'espace de l'enseignement universitaire, son premier enjeu sera de mieux comprendre ce que ces enseignants désignent comme expérience professionnelle ; autrement dit, ce que chaque enseignant-professionnel se reconnaît comme expérience, signifie et communique à autrui en tant que telle.

Le deuxième enjeu sera de saisir la façon dont ils communiquent ces savoirs expérientiels : quelles activités communicatives déploient-ils dans leurs cours pour y parvenir et quelles ressources discursives utilisent-ils ?

Enfin, le troisième et dernier enjeu sera de mieux appréhender les fonctions attribuées aux « contenus expérientiels » communiqués dans la situation de formation.

S'intéresser à la façon dont l'enseignant associé fait référence à son expérience professionnelle, c'est vouloir la prendre en compte comme *objet de discours*, comme objet langagier (Astier, 2004, p. 34). S'attacher à comprendre la nature de ce qui est communiqué, ainsi que l'usage que le formateur peut en faire dans la situation didactique, constituent dans une perspective de formation et dans un contexte de professionnalisation des questions centrales tant sur le plan social que scientifique.

Options théoriques et épistémologiques

Si l'espace professionnel et l'espace de la formation sont considérés comme deux domaines d'activité et de communication bien distincts, l'une des questions fondamentales à poser porte sur l'articulation de ces espaces : comment l'espace professionnel se présente-t-il dans l'espace de formation ? Comment l'espace professionnel est-il convoqué dans l'espace de formation ? Y a-t-il de possibles intersections entre ces deux espaces, espace de l'exercice d'une activité professionnelle et espace de formation, des mises en relation ou de possibles mouvements migratoires d'un espace de communication à un autre ? Lesquels, et sous quelles formes ?

Pour traiter ces questions, nous nous appuyerons sur différentes options théoriques et épistémologiques, soutenues par divers courants de la philosophie et des sciences sociales : une épistémologie de la complexité (Morin, 1990, 2005) ; une approche multi référentielle des situations formatives (Ardoino, 1993) ; la théorie de la pertinence développée par Sperber et Wilson (1989) ; une théorie de l'activité inscrite dans le courant de la psychologie du développement (Vygotsky, 1934) ; la perspective dialogique prônée par Bakhtine (1970, 1984), une approche philosophique de l'expérience qui trouve sa source dans la phénoménologie et dans la philosophie de l'esprit, du langage et de la connaissance, notamment avec l'introduction de la notion de « territoires du sens » de Salanskis (2007) ainsi qu'une approche de la construction conjointe des activités et des sujets, tout particulièrement l'investissement de la notion d' « espaces d'activité » développée par Barbier (1996, 2011). Nous nous expliquerons plus longuement dans le chapitre trois consacré au cadre théorique et épistémologique.

Présentation du dispositif méthodologique

Le terrain de recherche est le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), organisme de formation professionnelle supérieure. L'enquête a été menée dans deux centres de formation dépendant du CNAM : l'un situé à Paris et l'autre dans l'Ouest de la France.

Le choix des centres de formation a été dicté par l'appartenance institutionnelle des enseignants associés qui ont accepté de participer à cette enquête. Le dispositif méthodologique a été conçu en trois étapes.

Une première étape, de nature exploratoire, dont l'objectif a été d'entrer en relation avec les enseignants associés impliqués dans cette démarche de recherche, de connaître leurs parcours professionnels et de mieux comprendre comment ils sont devenus enseignants dans le supérieur.

Ensuite, une deuxième étape d'observation et d'enregistrement vidéo de quatre séances de formation a été mise en place pour recueillir des traces de l'activité enseignante et communicative de ces enseignants. Cette étape a eu pour but la confrontation du chercheur aux situations de formations réelles afin de connaître le déroulement de chaque séance et de comprendre ce qui y est fait et transmis.

Enfin une troisième étape a été mise en œuvre : une phase d'autoconfrontation aux traces de l'activité enseignante. Nous entendons par « autoconfrontation aux traces de l'activité » la création d'un *espace-temps intermédiaire* entre l'enseignant associé et son activité où se déploie un rapport dialogique (Bakhtine, 1977, 1984), en présence du chercheur. Ce rapport implique un sujet confronté à l'image de lui-même face aux actions qu'il se voit réaliser à partir du visionnage du film de la séance de formation. Le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'autoconfrontation permet de constituer un *espace-temps* dans lequel l'émergence des façons de signifier l'expérience rend possible la construction d'un *discours d'expérience*.

Approches et outils d'analyse

L'approche et les outils d'analyse du matériau discursif construit et recueilli pendant la première phase de cette recherche sont basés sur l'analyse de contenu des entretiens décrypté en plusieurs catégories thématiques ou plusieurs nœuds de sens (Bardin, 1977) dont voici la liste :

- la question de la reconnaissance professionnelle ;
- la représentation des professionnels : du rôle, du statut et de l'activité enseignante du professeur associé ;
- les significations attribuées à la notion d'expérience professionnelle ;
- le clivage entre monde professionnel et enseignement supérieur ainsi que l'opposition entre enseignement universitaire et enseignement au CNAM ;
- enfin, la représentation sur les liens établis entre l'espace de la formation et celui d'un exercice professionnel autre que l'enseignement.

L'approche et les outils d'analyse du matériau pendant la deuxième et la troisième phases sont fondés sur l'analyse du discours, tout particulièrement sur le courant de la pragmatique linguistique et les travaux sur l'énonciation linguistique, développés en Europe avec Jakobson (1963), Benveniste (1966, 1974), Culioli (1979, 1982, 1983, 1986, 1993), Maingueneau (1994, 1999) et Kerbrat-Orecchioni et la subjectivité dans le langage (1980, 1986, 1990).

Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche permettent d'identifier sur le plan de la communication, des configurations des processus de référenciation à l'expérience professionnelle vécue dans une situation de formation. Celles-ci sont déclinées plus avant en trois composantes.

Une première composante : *significations de l'expérience*

La notion de signification sera investie dans le cadre de cette recherche comme une « adresse à autrui, l'intention spécifique qui accompagne chez le sujet qui s'y engage un procès de mobilisation de signes » (Barbier, 2000, p. 72). Les diverses références repérées dans les corpus discursifs analysés nous ont permis d'inférer ce que certains enseignants associés pouvaient désigner comme expérience et signifier à autrui en tant que tel dans les situations didactiques observées.

Une deuxième composante : *formes*

Sur le plan énonciatif, l'analyse des extraits de certaines situations d'énonciation a permis de mieux rendre compte du fonctionnement d'un faisceau de marques qui pourraient témoigner de la construction du sujet-formateur dans ses énoncés, de la prise en compte de sa subjectivité dans la façon de convoquer ce qu'il reconnaît comme son expérience professionnelle.

Sur le plan matériel, l'observation réelle des situations de formation a permis d'identifier l'usage de certains supports ou des ressources pédagogiques sur lesquelles le formateur va s'appuyer pour convoquer ce qu'il désignera comme des savoirs issus de son expérience professionnelle.

Une troisième composante : *fonctions attribuées au discours d'expérience*

Au niveau des usages, dans une approche pragmatique, ces choix énonciatifs doivent toujours être reliés au plan illocutoire (celui de l'acte de langage). Autrement dit, celui des intentions. L'analyse du contenu des données discursives nous a permis de distinguer l'existence de plusieurs fonctions qui peuvent être attribuées aux éléments expérientiels communiqués en situation de formation, à savoir : fonction didactique, épistémique, d'offre identitaire, anticipatrice ou de préfiguration, d'influence sur l'activité d'autrui, communicationnelle, ou réflexive.

Ainsi, les résultats de la recherche pourront :

- contribuer à la discussion d'un certain nombre de pratiques et de présupposés portant sur le rôle de la communication de l'expérience professionnelle du formateur dans des dispositifs de formation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur ;
- ouvrir de nouvelles perspectives de recherche concernant la place de l'expérience professionnelle, les formes que celle-ci peut prendre ainsi que les fonctions qui peuvent lui être attribuées non seulement dans la conception des dispositifs et parcours de formation mais également dans l'apprentissage des adultes.

Jalons de notre travail

Nous avons présenté le cadre et l'objet de cette recherche ainsi que l'horizon théorique et épistémologique dans lequel nous souhaitons l'inscrire. Nous avons également exposé la démarche méthodologique et la visée compréhensive de ce travail. Il nous reste à préciser l'organisation de son contenu.

Cette thèse comporte deux parties.

La première partie explique l'émergence de notre préoccupation de recherche et dessine ses contours en l'inscrivant dans un champ d'investigation, explicite notre rapport à l'objet et le cheminement de pensée pour le construire, fait l'état de nos filiations théoriques et enfin, expose le contexte social et institutionnel de l'objet de cette recherche. Cette partie est composée de quatre chapitres.

Le premier chapitre décrit le contexte d'émergence de la recherche, le rapport à l'objet et présente une synthèse des objets, des finalités et des tendances de recherche dans le champ de l'Enseignement supérieur en France, pendant les vingt-cinq dernières années. Cette synthèse donne une meilleure lisibilité à l'objet étudié ici, et permet de le situer dans le champ de la recherche.

Le deuxième chapitre convie le lecteur à un exercice de problématisation dans lequel les questions, les enjeux, les finalités et les objectifs de cette recherche sont mis à jour.

Le troisième chapitre aborde les options théoriques et épistémologiques liées à l'objet de recherche ainsi que les concepts et notions mobilisés.

Le quatrième chapitre expose le contexte social et institutionnel de l'objet de la recherche : tout d'abord, un panorama du processus de professionnalisation dans le système de formation professionnelle supérieur français, puis, une présentation organisationnelle, institutionnelle et juridique du terrain et de la population concernée par cette étude.

La deuxième partie de la thèse décrit la démarche méthodologique mise en œuvre et explique la visée compréhensive de ce travail, montre les opérations de traitement et d'analyse des matériaux empiriques, les résultats obtenus et ouvre des perspectives de débat et de recherche.

Cette partie comporte trois chapitres :

Le cinquième chapitre présente en détail, le dispositif méthodologique ainsi que les approches et outils d'analyse utilisés. Les différents étapes déployées pour la construction et l'analyse des données sont décrites en argumentant leur articulation ainsi que le choix des outils mobilisés.

Le sixième chapitre montre les données construites, les différentes opérations de traitement et d'analyse ainsi que les résultats de recherche liés à l'opérationnalisation des outils d'analyse construits ou adaptés.

Le septième et dernier chapitre rend compte des principaux résultats obtenus, de leur interprétation et ouvre des pistes pour leur mise en discussion.

En guise de conclusion, nous terminerons en exposant une brève synthèse des apports de cette recherche, ses limites ainsi que des perspectives qu'ouvre ce travail dans le champ de la formation des adultes en proposant des pistes de recherche susceptibles d'être investies dans les sciences de l'éducation.

Première partie

**La référence à l'expérience professionnelle
vécue en situation de formation : émergence
de l'objet, questions et enjeux de recherche**

1. Contexte d'émergence, rapport à l'objet et champ de recherche

Ce premier chapitre présente le contexte d'émergence de cette recherche et explicite notre propre rapport à l'objet. Nous proposons également un aperçu des recherches portant sur l'enseignement supérieur comme champ de recherche afin de situer notre étude et de délimiter plus clairement le périmètre de son objet et de sa spécificité.

Avant de convier le lecteur à un exercice de problématisation, exercice qui sera approfondi dans le deuxième chapitre, il est important d'expliquer, dans un premier temps, ce qui nous a conduits à nous intéresser au champ de l'enseignement supérieur comme champ de recherche et au choix de professeurs associés comme population de cette étude.

1.1. Contexte d'émergence : la recherche dont est issue la thèse

Dans le cadre de l'obtention du master de recherche formation des adultes, au sein du Centre de recherche sur la formation (CRF) du CNAM, nous avons conduit une étude dont le public concerné était composé de professeurs universitaires Colombiens qui avaient un statut semblable à celui de professeurs associés, ici, en France³. Ces enseignants exerçaient parallèlement une activité professionnelle dans leur spécialité. Le choix de ce public correspondait d'une part au souhait d'étudier une population qui, de notre point de vue, porte sur ses épaules, la responsabilité de transmettre et de véhiculer à travers des modes de pensée, des discours et des pratiques éducatives un patrimoine idéologique, pédagogique, social et culturel, propre au pays de ces professionnels ; et d'autre part, il nous est apparu intéressant de faire une étude avec des enseignants qui travaillaient dans deux espaces d'activité bien distincts.

³ Le titre de cette étude est *Le « Je Pédagogique » mis en scène : expression d'une possible articulation entre la représentation de soi en tant qu'enseignant, le parcours d'enseignement et la construction d'une posture enseignante*. Analyse de récits d'expérience d'enseignement écrits par des professeurs universitaires Colombiens. CRF, CNAM, Paris, 2006 ; étude conduite sous la direction de Jean-Marie Barbier et de Françoise Cros.

Notre souhait était d'explorer leurs représentations concernant leur activité enseignante et leur fonction en tant qu'enseignants ; mieux comprendre leur trajectoire d'enseignement ainsi que la façon dont ils sont parvenus à construire leur posture enseignante. Autrement dit, cette recherche cherchait à établir des liens entre les représentations véhiculées par chaque professeur, les expériences issues de leur parcours d'enseignement et le processus de construction d'une posture enseignante en s'appuyant sur le repérage de certains éléments biographiques de leurs trajectoires professionnelles.

Nous avons pensé que l'établissement de ces liens pourrait aider à mieux comprendre ce qui pouvait être vécu par chacun d'entre eux, comme expérience clé pour la constitution du sujet-enseignant (en tant que professeur universitaire). Puis, en quoi les expériences d'enseignement de ces formateurs pouvaient être des vécus critiques pour la construction d'une posture enseignante et pour la configuration de ce que nous avons qualifié de « Je Pédagogique » (Mondragón Ochoa, 2005)⁴.

Dans le cadre de notre étude, cette notion a été réinvestie et définie comme l'« identité pédagogique » que chaque enseignant construit afin de s'attribuer un rôle et une place sur la scène pédagogique universitaire. Ainsi, nous nous sommes intéressées à la façon dont ce « Je Pédagogique » était mis en scène à travers l'écriture d'un récit d'expérience.

L'approche par un travail d'écriture devait mettre en valeur non seulement la production écrite des enseignants mais également la façon singulière dont chaque individu raconte son expérience et se positionne face à son parcours.

Cette première étude, et notamment, cette tentative d'étudier la façon dont trois éléments pouvaient s'articuler, à savoir représentation, expérience d'enseignement et posture enseignante, constitue le point de départ de cette recherche doctorale.

⁴ Traduit de l'espagnol. Dans la version espagnole, l'auteur utilise le terme « Yo Pedagógico ». Notion proposée et travaillée par l'enseignant-chercheur Colombien Hugo Mondragón Ochoa dans son travail de recherche intitulé *Los profesores universitarios en escena : Un estudio sobre la cultura profesional académica de los 'buenos profesores' (Les professeurs universitaires sur la scène : une étude sur la culture professionnelle académique de bons enseignants)*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Cali, Colombia, 2005. Selon l'auteur, le « Je pédagogique » représente la constitution du sujet en tant que professeur universitaire. Pour lui, le processus de construction du « Je pédagogique » est un processus long, réflexif, nourri de plusieurs dynamiques identitaires, des ruptures et des deuils, des expériences éducatives vécues en tant qu'élèves, des interactions avec d'autres personnes et avec des modèles pédagogiques déterminés. Dans cette vaste configuration, il est possible d'identifier des aspects communs et d'autres, plus particuliers et singuliers propres à chaque individu.

Dans le cadre de la thèse, après avoir abandonné l'idée d'effectuer une recherche comparative entre la France et la Colombie, nous avons voulu rester cette fois-ci à l'intérieur des frontières hexagonales et nous intéresser à une catégorie du personnel enseignant peu étudiée dans le champ de l'enseignement supérieur Français : les PAST ou professeurs associés temporaires.

Cette thèse se propose donc de travailler avec des enseignants associés de l'enseignement supérieur français, porteurs de ce que nous pourrions qualifier d'une « *double casquette* » (ils sont à la fois universitaires et professionnels, c'est-à-dire, exerçant dans un deuxième champ de pratiques) afin de nous pencher sur la question de la communication de savoirs d'expérience professionnelle de ces formateurs, dans l'espace de formation.

1.2. « Ce qui nous fait courir⁵ ». Interroger le lien entre expérience, activité et formation

En tant que praticienne de l'orthophonie, nos premiers travaux de recherche concernaient le champ du handicap, tout particulièrement, l'analyse des environnements et des interactions communicatives en vue d'intégrer des enfants en situation de handicap à l'école.

Arrivée en France et après avoir été confrontés à un premier processus d'acculturation (d'un point de vue culturel, social et linguistique) nous avons décidé de poursuivre un cursus universitaire en sciences de l'éducation et de donner suite à de nouvelles activités de recherche.

Dans le cadre de ces activités, nous nous sommes intéressés à l'analyse de l'usage de la médiation des apprentissages comme outil pédagogique face aux difficultés des adultes migrants concernant l'apprentissage de la langue française, puis, à l'étude des conditions d'accueil des étudiants en situation de handicap à l'université.

Ces études marqueront un tournant épistémologique par rapport à nos préoccupations de recherche et participeront de manière significative à notre choix de continuer à investir le champ de la formation des adultes. En effet, une première évolution s'est opérée quant aux

⁵ Expression utilisée régulièrement par notre directrice de thèse pour nous inviter à expliciter l'ancrage de nos questionnements de recherche.

objets d'investigation travaillés, depuis notre arrivée au Centre de recherche sur la formation du CNAM.

Nos travaux de recherche se sont plus orientés vers les formateurs, plus particulièrement vers l'étude des articulations possibles entre la représentation de soi en tant qu'enseignant, la représentation de l'activité enseignante et la construction d'une posture enseignante en nous appuyant sur l'analyse des récits d'expérience d'enseignement de formateurs d'adultes, en milieu universitaire. Par la suite, une deuxième évolution aura lieu et nous conduira vers l'étude des liens entre activité langagière/discursive et expérience professionnelle, tout particulièrement les rapports expérience-espace d'activité dans des dispositifs de formation professionnelle initiale et/ou continue.

Ces dispositifs de formation que nous avons étudiés préparent à l'exercice des métiers qui correspondent à trois secteurs d'activité : le génie civil (BTP), l'informatique et la topographie.

C'est ainsi que, dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi d'interroger le lien expérience professionnelle-activité langagière-formation par le prisme des acquis et/ou des ressources expérientielles transmis ou partagés dans une situation de formation, ainsi que des processus discursifs et/ou communicatifs mis à l'œuvre par le formateur pour le faire.

Nous faisons l'hypothèse que ce que le professionnel communique ou partage de son expérience en cours pourrait témoigner d'une part, de son rapport à l'expérience professionnelle vécue et d'autre part, des formes d'articulation d'une double pratique professionnelle. Autrement dit, il pourrait témoigner de la mise en lien ou de l'articulation des espaces d'activité bien distincts.

Là, nous considérons que notre parcours professionnel n'est pas sans avoir influencé notre choix. C'est pour cette raison qu'il semble important d'explicitier notre rapport à l'objet ainsi que quelques expériences professionnelles fondatrices de notre parcours.

1.3. Le rapport à l'objet

1.3.1. La relation objet de recherche/chercheur : une histoire ancrée dans l'itinéraire professionnel du chercheur

La question abordée dans cette recherche trouve son origine dans l'exercice de notre double pratique professionnelle, en qualité d'orthophoniste et d'enseignante en milieu scolaire.

La complémentarité de cette double pratique de travail (à la fois pédagogique, dans le domaine de la communication orale et écrite, et de la rééducation des troubles du langage et des difficultés d'apprentissage) nous a conduit à interroger cette double dimension de la pratique professionnelle.

En effet, pendant plusieurs années, avant notre arrivée en France, nous avons été amenés à travailler dans deux espaces d'activité bien distincts. Porteuses d'une « double fonction » professionnelle : celle d'orthophoniste dans le milieu médical et celle d'enseignante dans l'enseignement secondaire, nous nous sommes interrogée souvent sur la nature des liens qui pourraient être établis entre ces espaces d'activité et sur la façon dont notre action s'organisait dans chaque espace.

Il nous a été possible de constater que pendant les premières années, nous nous appuyions davantage sur notre expérience professionnelle en qualité d'orthophoniste pour organiser notre activité enseignante. Cette organisation de l'activité ainsi que son évolution ont généré des questionnements, auxquels nous essayons de répondre aujourd'hui à travers cette recherche doctorale.

1.3.2. Des expériences fondatrices en lien avec la communication

Notre intérêt pour toutes les questions qui traitent de près ou de loin de la communication n'est pas dû au hasard. Tout au long de notre parcours professionnel, nous avons travaillé avec divers publics issus du monde paramédical, éducatif, de la formation et associatif.

Des années 1992 à 1999, nous avons occupé dans ces différents mondes des fonctions thérapeutiques et de rééducation auprès des enfants et des adultes avec des troubles du langage et de la communication. Nous avons enseigné auprès d'adolescents dans des espaces

pédagogiques consacrés à la lecture et à l'écriture, formé des publics enseignants dans la conception des activités éducatives visant l'amélioration des compétences communicatives des élèves.

Par la suite, notre arrivée en France, au début des années 2000, a marqué un tournant dans notre parcours biographique, personnel et professionnel. Après l'apprentissage de la langue française, nous avons décidé de poursuivre des études universitaires en sciences de l'éducation.

Quelques années plus tard, de 2009 à 2010, nous avons eu l'opportunité d'accompagner des demandeurs d'emploi et de 2010 à maintenant, de former des futurs chargés d'accompagnement social et professionnel dans un dispositif de formation professionnalisante où les questions de l'élaboration et de la communication de l'expérience professionnelle s'avèrent centrales.

Nous avons, tout au long de ces années, évalué, diagnostiqué, proposé des plans d'action, constaté des évolutions, enseigné, conçu des outils pédagogiques mais également recueilli des interrogations, conduit des recherches à visée performative et travaillé des questions méthodologiques, didactiques en lien avec le langage et la communication répondant essentiellement à des enjeux professionnels.

Aujourd'hui, nous avons saisi l'opportunité qui nous est offerte de nous engager dans une thèse de doctorat afin de répondre à une préoccupation de chercheur en menant une recherche sur le recours à la communication de l'expérience professionnelle vécue en situation de formation.

Ainsi, le contenu de cette thèse témoigne de notre intérêt profond pour l'éducation supérieure comme champ de recherche, et de notre préoccupation d'y étudier, dans le contexte sociétal et institutionnel actuel, le rapport entre expérience professionnelle, activité langagière et formation.

1.4. L'enseignement supérieur comme champ de recherche

Choisir l'enseignement supérieur comme champ de recherche implique de s'intéresser aux études en lien avec ses institutions et ses acteurs. De ce fait, nous proposons, par la suite, un bref aperçu des objets, tendances et finalités de recherche dans ce champ, tout d'abord, en Europe, puis en France.

La recherche dans le domaine de l'enseignement supérieur est le plus souvent une activité interdisciplinaire qui prend comme point de départ les concepts et méthodes de différentes disciplines sociales et qui développe sa propre dynamique conceptuelle et méthodologique.

Plusieurs typologies existent concernant les études menées en Europe dans le champ de l'enseignement supérieur. Nous en citerons au moins trois afin d'illustrer les objets ainsi que les tendances de recherche dans les deux dernières décennies.

1.4.1. Typologies de recherche dans le champ de l'enseignement supérieur

La typologie de recherche dans le champ de l'éducation supérieure en Europe Occidentale proposée par Frackmann (1997, pp. 125-126, cité par Teichler, 2010, p. 304) se décline en cinq aires thématiques : le rôle et fonctions de l'éducation supérieure ; les caractéristiques des apprentissages et des connaissances ; les mécanismes de coordination entre société et éducation supérieure ; l'apprentissage et l'enseignement ; l'éducation supérieure et la recherche en Europe.

Tight (2003, p. 7) propose une autre grille de lecture (cité par Teichler, 2010, p. 304). Pour cet auteur, plusieurs centres d'intérêt nourrissent les études menées dans le champ, à savoir :

- *L'enseignement et l'apprentissage* : par exemple, des études concernant l'apprentissage et le profil des étudiants, des études portant sur l'enseignement dans l'éducation supérieure ;
- *La construction de cursus académiques* : par exemple, des études sur l'élaboration des plans de formation, la place des technologies de l'apprentissage dans ces cursus, l'évaluation et le design de cursus spécialisés ;

-
- *L'expérience des étudiants* : des études sur les conditions d'accès à l'éducation supérieure, sur l'expérience vécue des étudiants à l'université, les facteurs de réussite, d'échec et/ou d'abandon, la transition de l'éducation supérieure au travail, l'employabilité.
 - *La question de la qualité et de l'évaluation* : des recherches sur l'évaluation des apprentissages, les critères, les processus et les pratiques évaluatives ;
 - *Les politiques de formation* : des études portant sur les politiques nationales, des études historiques et/ou comparatives sur la mise en œuvre et l'impact des politiques de formation ;
 - *La gestion institutionnelle* : des études sur les pratiques de gestion, le leadership et développement institutionnel, l'économie et le financement des cursus, les relations entre éducation supérieure, entreprise et société ;
 - *Le travail académique* : des études portant sur le développement académique et scientifique des universités, sur l'hétérogénéité du travail scientifique dans différents pays.
 - *La connaissance* : des études portant sur les caractéristiques et les formes de connaissance et de savoir construits, produits et transmis à l'université.

Tight (2003, pp. 10-11) affirme également que la recherche dans l'enseignement supérieur peut être catégorisée à partir de sept niveaux hiérarchiques d'analyse :

- Au niveau individuel, que ce soit du point de vue de l'étudiant ou de l'enseignant ;
- Au niveau du cursus de formation ;
- Au niveau du département ou des équipes appartenant à celui-ci ;
- Au niveau institutionnel, du point de vue de l'université ;
- Au niveau du pays ou de l'Etat ;
- Au niveau du système d'enseignement supérieur et
- Enfin, au niveau international, en prenant en compte l'existence d'autres systèmes d'éducation supérieure.

Selon Teichler (2010, pp. 14-15), la recherche dans l'enseignement supérieur, comme champ d'investigation spécifique, peut poursuivre plusieurs finalités.

Dans un premier temps, celle de décrire le développement et la configuration institutionnelle d'une forme systémique d'enseignement, en mettant l'accent par exemple sur l'expansion quantitative de celle-ci (identification et évolution du nombre d'inscrits, du nombre de filières, etc.) ou sur la description d'un système universitaire en créant des catégories qui vont permettre d'identifier et de décrire les différents types d'institutions et/ou les disciplines enseignées dans chacune de ces institutions. Les travaux de Vasconcellos et Bongrand (2013) portant sur l'organisation et l'évolution du système éducatif français en sont un exemple. Ces travaux permettent de construire des repères quant aux évolutions quantitatives et qualitatives de différents niveaux et filières en ce qui concerne l'enseignement supérieur en France.

Dans un deuxième temps, celle de rendre compte des origines et des évolutions de la configuration et de l'expansion d'un système à un moment historique déterminé dans un pays donné afin d'évaluer les changements dans le temps ou d'effectuer des comparaisons avec des systèmes d'autres pays. Dans ce type d'études, les perspectives temporelle et historique sont majoritaires. Les éléments externes au système sont particulièrement analysés, considérés comme des exigences externes, tels que les progrès technologiques et industriels, les conditions du marché de l'emploi, les exigences sociétales en termes de production et de diffusion académique. Des éléments internes au système sont également analysés, tels que la dynamique interne et l'équilibre entre des questions de qualité et de quantité. Nous pouvons citer les travaux de Charle et Verger (2007) qui se sont intéressés à l'étude de l'histoire des universités, depuis le moyen âge jusqu'à l'Ancien régime. Les auteurs étudient notamment les mutations ou les transformations de l'institution universitaire comme modèle d'enseignement supérieur à travers différentes périodes historiques et proposent une clé de lecture pour mieux comprendre l'héritage intellectuel du modèle en question.

Dans un troisième temps, celle d'analyser la scène politique sous-jacente à la configuration et au développement de tout système d'enseignement supérieur, tout particulièrement le rapport entre de grands mouvements, des réformes politiques et la configuration de ces systèmes. Le rôle de différents acteurs politiques et sociaux, de ce qu'ils font pour maintenir ou changer le système, est particulièrement analysé. Nous pouvons citer ici les travaux de Van Zanten (2004, 2011, 2014). Cette auteure propose une synthèse de différentes politiques de

l'éducation et une analyse des objectifs et valeurs qui orientent les choix éducatifs dans le système éducatif français, des instances qui participent à leur élaboration, ainsi que des différents acteurs qui les impulsent et les mettent en œuvre.

Dans un quatrième temps, celle de déterminer l'impact et/ou les répercussions des caractéristiques et de l'organisation interne d'un système sur la qualité de l'enseignement, sur la qualité de la recherche et sur la capacité réflexive de ses acteurs à repenser le système, à le modifier ou à l'améliorer.

Dans un cinquième temps, celle de s'intéresser aux acteurs d'un système, à leurs représentations, leurs pratiques, leurs méthodes, leurs apprentissages, leurs évolutions. Nous pouvons citer ici les travaux de Viaud (2015) qui s'intéressent à l'analyse des évolutions des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 aux années 2010, en se focalisant sur les innovations effectuées en matière de pédagogie et sur les facteurs favorables ou défavorables à ces innovations.

Finalement, dans un sixième temps, celle de comparer et d'analyser plusieurs systèmes d'éducation supérieure. L'aspect macro social est ici privilégié. Ces études permettent d'identifier ce qui fonctionne ou pas dans d'autres pays⁶. Nous pouvons citer ici l'étude comparative effectuée par Campus France au premier semestre 2012 à la demande du Ministère des Affaires étrangères et intitulée *Étude comparative sur l'attractivité de l'enseignement supérieur : analyse de la concurrence des positions respectives de nos partenaires européens et de la Chine*⁷.

Cette étude avait comme objectif de comparer les différentes stratégies mises en place par l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni et la Chine pour internationaliser leurs enseignements supérieurs et attirer des étudiants internationaux. L'étude apporte des pistes pour le débat français, en mettant en exergue les caractéristiques et les enjeux des politiques d'attractivité de ces pays.

⁶ Les informations relatives aux typologies et aux finalités concernant les études menées en Europe dans le champ de l'enseignement supérieur ont été traduites de l'espagnol, par le chercheur.

⁷ Source: Note Campus France n° 43, déc. 2013. Cette note présente dans une synthèse par pays les politiques publiques et institutionnelles, les initiatives des établissements supérieurs et l'action des agences nationales dédiées à la promotion de l'enseignement supérieur. Elle expose ensuite les quatre stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur développées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Adresse URL :

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_43_fr.pdf

Choisir l'enseignement supérieur comme champ de recherche implique également de s'intéresser aux apports des pratiques et des recherches développées dans le champ de l'enseignement universitaire.

Pour Tardif (2004), l'enseignement universitaire a constitué historiquement l'activité centrale de la vie des institutions d'éducation supérieure, car elle intègre, les savoirs professionnels des professeurs, c'est-à-dire, les connaissances à propos de leurs disciplines, les apprentissages issus de leurs expériences d'enseignement, ainsi que leurs perspectives idéologiques et les conceptions pédagogiques conscientes ou parfois inconscientes qu'ils possèdent sur leur pratiques⁸.

Selon Mondragón Ochoa (2006), les travaux de recherche prenant pour objet la réflexion sur l'enseignement supérieur sont de plus en plus nombreux⁹. L'auteur affirme qu'il est possible de constater que, dans beaucoup d'universités, des recherches sont entamées à propos des diverses formes d'enseignement universitaire qui peuvent conduire à un apprentissage significatif des disciplines dispensées, ou sur le curriculum de différents programmes de formation, ou encore sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire.

Zabalza Beraza (2006) parle de l'université comme d'un monde « polyédrique », lequel possède plusieurs perspectives et significations, selon les cultures et les contextes¹⁰. Selon l'auteur, nous devons nous interroger aujourd'hui sur ses finalités et ses perspectives, principalement, en matière de formation. Ceci signifie s'interroger non seulement sur les modèles pédagogiques existants, sur les références, sur les politiques institutionnelles, mais également sur ses acteurs : sur leurs conceptions pédagogiques, sur leurs méthodologies de travail, sur l'apprentissage des étudiants.

En France, nombreux sont les travaux de recherche portant sur l'enseignement supérieur et ses acteurs mais aucun ne porte de manière ponctuelle sur les enseignants associés temporaires (PAST) et encore moins sur leurs pratiques enseignantes ou sur les liens établis par ces professionnels, entre différents espaces d'activité.

⁸*La universidad y la docencia en el mundo de hoy (L'université et l'enseignement dans le monde d'aujourd'hui)*. Compilation d'articles publiés par la Pontificia Universidad Javeriana en 2006, dans le cadre de la formation *Diplomado en Competencias docentes para profesores universitarios* dispensé par cette université. L'auteur est cité dans l'introduction de cette publication en p. 13. Traduit de l'espagnol.

⁹ *Idem*, p. 13

¹⁰ *Idem*, p. 16. Les propos de Miguel Zabalza Beraza ont été recueillis lors d'une conférence organisée au sein de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali le 7 février 2005.

Nous voulons présenter ici, de manière très brève, voire synthétique, les principales questions de recherche abordées depuis plusieurs décennies dans le champ de l'enseignement supérieur en France.

Les questions de recherche répertoriées ont un lien direct avec le champ disciplinaire dans lequel cette thèse s'inscrit, le contexte social et l'objet de notre étude. En aucun cas cet inventaire ne prétend être exhaustif. Notre intention est de donner au lecteur des éléments qui permettent plus de lisibilité à l'objet de cette recherche.

Recherches sur l'université et son corps enseignant

Ce type des recherches est centré sur l'étude des personnels, des métiers ou des modèles universitaires. Elles ont pour objectif de faire le point ou un état des lieux concernant les données à disposition sur cette population spécifique, en rendant compte des évolutions qui la traversent.

Parmi les thématiques abordées, nous trouvons par exemple l'évolution des métiers, les conditions de recrutement, la rémunération et les conditions de travail des enseignants. C'est le cas, par exemple, des travaux réalisés par Musselin (2005) et (2008) ou par Zetlaoui (1999), qui a mené une étude sur les universitaires et leurs métiers à partir de l'analyse de l'appropriation des espaces de travail à l'université.

Recherches sur la pédagogie universitaire

Ces recherches concernent l'observation des pratiques enseignantes ainsi que l'analyse des méthodes et ressources pédagogiques mises en place dans les différents espaces de formation. Beaucoup de travaux tentent de poser et d'éclaircir les problèmes pédagogiques spécifiques et propres à l'enseignement supérieur et de décrire à travers des exemples concrets les nouveautés qui s'y développent. Certains travaux s'attachent aux problèmes posés par l'enseignement d'une discipline ou s'intéressent à l'utilisation de nouvelles techniques de l'information : audiovisuel, informatique, entre autres.

Il faut souligner que la pédagogie universitaire en France est un domaine encore peu exploré. Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires n'ont jusqu'à présent fait l'objet que de peu de travaux. Certains auteurs préfèrent parler d'études portant sur la réflexion

pédagogique dans l'enseignement supérieur. Même si la question des pratiques enseignantes constitue aujourd'hui encore une « zone d'ombre » (Michaut, 2012).

Quelques auteurs ont néanmoins tenté de décrire ces pratiques. Dans un travail de recherche collectif, Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1998), postulent à la fin des années 1990 que l'enseignement universitaire est mis en question comme conséquence d'un décalage entre les objectifs de démocratisation et les pratiques pédagogiques à l'université. Pour ces auteurs, de nombreux changements impliquent une autre façon de concevoir et de mettre en pratique l'enseignement à l'université : diversification des profils, augmentation du nombre d'inscrits, changements dans les temporalités des études, démocratisation dans un système inégalitaire, entre autres. (1999, pp. 170-171).

Les auteurs abordent trois questions : la première concerne la question de l'entrée à l'université, la deuxième, la manière dont les étudiants apprennent et la troisième, les moyens et les actions pédagogiques mis en œuvre par les enseignants et/ou les universités pour favoriser l'apprentissage des étudiants, notamment, la question de l'accompagnement. Ces auteurs proposent à l'époque une approche différente des recherches françaises sur l'université en mettant l'accent sur la figure de l'« étudiant-apprenant » et non sur l'organisation universitaire. Leurs apports prennent comme point de départ une grille de lecture pour comprendre qui est l'étudiant-apprenant. Comment apprend-t-il ? Pourquoi apprend-t-il de cette manière ? Qu'est-ce qui améliore la qualité de ses apprentissages ?

Par rapport à cette dernière question, Frenay (1998) s'est intéressée de façon plus ponctuelle aux diverses approches pédagogiques de l'enseignement universitaire et à la manière dont ces approches pouvaient favoriser un apprentissage de qualité, c'est-à-dire un apprentissage transférable à des situations réelles variées.

Nous pouvons également citer les travaux effectués par Bireaud (1990) portant sur les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur ; Romainville et Donnay (1996) sur la question du statut de la pédagogie à l'université en interrogeant les politiques de formation des enseignants universitaires et en proposant une réflexion sur les principes et les modalités d'une formation pédagogique d'enseignants universitaires ; Annoot et Fave-Bonnet (2004) sur les pratiques enseignantes à l'université ; Rege Colet et Romainville (2006) sur les

changements opérés au sein des universités et leur impact dans les cursus universitaires et les manières d'enseigner.

Clanet (2001, 2004) s'est pour sa part fixé pour objectif d'identifier la nature des « organisateurs des pratiques enseignantes en première année universitaire ». Nous citerons également les travaux d'Albero (2004) et sa contribution sur les techniques, technologies, environnements et dispositifs de formation ainsi que sur la question des instruments.

Depuis ces sept dernières années, la formation universitaire semble être l'objet d'un renouveau dans bon nombre de domaines et disciplines, comme en témoignent divers travaux de recherche récents qui analysent ou évaluent de nouvelles formes d'enseignement auprès des étudiants de premier ou deuxième cycles universitaires, qu'il s'agisse de pédagogie différenciée (Langevin et Toupin, 2008), d'apprentissage collaboratif (Pohl et Dejean, 2009) ou par problème (Larue et Hrimech, 2009), de construction d'un portfolio professionnel (Nickel, 2013) ou encore de pratique réflexive (Correa Molina et Gervais, 2012).

Recherches sur la question de l'évaluation

Ce troisième groupe s'intéresse aux questions en lien avec l'évaluation des enseignements dispensés, de l'activité pédagogique des enseignants ou des connaissances et parcours des étudiants.

Les enquêtes réalisées portent sur l'évaluation des formations, l'insertion professionnelle et la vie étudiante. Des réflexions sur les critères, les indicateurs, les finalités des processus évaluatifs sont approfondies afin de dégager les enjeux et les perspectives des pratiques évaluatives à l'université.

Certains auteurs étudient ses déclinaisons dans l'enseignement supérieur en tentant de montrer sa valeur ajoutée, tant au niveau des acteurs que de l'organisation universitaire. C'est le cas des travaux de Bedin ou encore de Figari et Mottier (2006), qui ont travaillé sur les choix conceptuels et méthodologiques des pratiques évaluatives. C'est le cas également de travaux entrepris par Fave-Bonnet, Bertin, Lescure et Navarro (2010).

Recherches sur l'université et ses réformes

Ces recherches portent sur l'analyse des crises, ruptures, changements institutionnels ainsi que sur les réformes universitaires et l'impact de ces phénomènes à l'intérieur de la communauté universitaire. C'est le cas des travaux de Felouzis, Frémont et Dubet (2003) qui ont abordé les questions en lien avec les mutations actuelles de l'université ; Friedberg et Musselin (1989, 1992, 1993, 2000) qui ont travaillé les relations entre l'État et les universités ainsi que les problèmes en lien avec le gouvernement des universités.

D'autres auteurs se sont intéressés aux politiques, pratiques et dynamiques de changement dans le domaine de l'éducation et de la formation relatives aux processus d'innovation, des processus liés à l'émergence de nombreuses initiatives et réformes (Cros & Adamczewski, 1996 ; Cros 2001, 2004 ; Cros & Saj, 2002).

Ces travaux de recherche, même s'ils ne portent pas explicitement sur l'enseignement supérieur, questionnent les enjeux politiques, sociaux et scientifiques mobilisés autour de ces processus, s'attachent à comprendre les significations attribuées à la notion d'innovation, les conditions de développement, le pouvoir et rôle des acteurs, ainsi que les formes sous lesquelles se construisent et se diffusent ces innovations.

Recherches centrées sur l'apprentissage des étudiants et les facteurs de réussite

Ce groupe de recherches porte sur l'étude des stratégies d'apprentissage des étudiants. Un nombre considérable de travaux ont été effectués dans ce sens. Depuis quelques années, des analyses sur les phénomènes d'abandon ou d'échec ainsi que sur les facteurs de réussite sont conduits en lien avec les difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études universitaires, plus particulièrement, pendant le premier cycle universitaire.

Durant ces dernières décennies, plusieurs travaux se sont donné pour objectif de mettre au jour les déterminants de la réussite en première année universitaire. Ainsi, le passé scolaire des étudiants, leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs conditions de vie, leur « métier d'étudiant » (Duru Bellat, 1995 ; Duru Bellat et Mingat, 1988), leurs motivations (Lambert-Le Mener, 2012), leurs capacités cognitives (Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012), les modes d'organisation pédagogique et le contexte universitaire (Nicourd,

Samuel et Vilter, 2011) sont autant de facteurs sur lesquels ont enquêté les chercheurs français.

C'est le cas des travaux de Michaut (2000) qui a travaillé sur l'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants ; Coulon (1996, 1997) qui a travaillé sur le métier d'étudiant et l'entrée à l'université ; Felouzis (2001) qui a réalisé des études sociologiques sur la condition étudiante ; Lahire (1997) qui a effectué des recherches sur les manières d'étudier.

Recherches centrées sur la question de la professionnalisation

Les travaux portant sur cette question dans l'espace francophone ainsi que les approches pour l'aborder sont multiples. Il nous est impossible de dresser un inventaire exhaustif des recherches menées en France. Néanmoins, nous citerons quelques travaux de recherche entrepris notamment dans les champs de la sociologie et des sciences de l'éducation.

Nous commencerons ce repérage en citant les travaux de Bourdoncle (1991) portant sur une analyse sociologique relative à la professionnalisation des enseignants et de Bourdoncle et Lessard (2002) qui analysent le lien entre université et formation professionnelle en décryptant les conceptions véhiculées à propos de l'université dans ce type de formations.

Les travaux d'Agulhon (2001, 2004, 2005, 2011), Agulhon, Convert, Gugenheim et Jakubowski qui se sont intéressés aux effets de la professionnalisation via la création et l'organisation des licences professionnelles en analysant les caractéristiques spécifiques de cette offre de formation ainsi que les modalités de construction des contenus dans ces filières.

D'autres chercheurs se sont intéressés à la description des procédures d'habilitation et à l'historique du mouvement de professionnalisation (Maillard et Veneau, 2003, 2006), aux partenariats à l'origine de ces formations (Bel *et al.*, 2005), ou encore à la territorialisation de l'offre (Filâtre, 2003).

Nous citons également les travaux de Leclercq et Marchive (2004, 2006, 2007) qui ont mené des enquêtes afin de dresser un état des lieux des formations professionnalisantes au sein des Sciences de l'éducation, en analysant notamment l'évolution des Diplômes d'université (DU) et les effets de la création des licences professionnelles et de l'implantation des masters.

Nous mentionnerons ici les contributions de recherche de Wittorski et Sorel (2005), Wittorski (2008, 2009) sur les enjeux, les logiques, les conceptions, les dynamiques ; Barbier (2005) et les voies de professionnalisation des individus, des activités et des organisations qui représentent un apport significatif dans les débats théoriques que l'usage de ce terme suscite.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux savoirs en jeu dans des dispositifs de professionnalisation, comme c'est le cas chez Débris, Bout et Briquet-Duhazé (2005) ; à l'analyse des effets professionnalisants des dispositifs de formation différents (Wittorski & Renault, 2005) ; à l'étude des dispositifs d'analyse de pratiques dans lesquels l'écriture est utilisée comme outil de professionnalisation en approfondissant la question sur le développement de compétences professionnelles à partir de « l'écriture sur la pratique » (Cros *et al.*, 2006) ; aux constructions identitaires opérées dans ces processus de professionnalisation (Wittorski, Avice & Roux-Perez, 2005) ; au développement de stratégies identitaires, elles-mêmes rattachées à des dynamiques de reconnaissance (Kaddouri, 2005).

Jorro (2007) s'est intéressée à l'exploration des modalités de construction de l'alternance en examinant la manière dont les enseignants-chercheurs contribuent à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action dans le cadre des partenariats de formation avec les terrains professionnels ; Jorro et De Ketele (2011) ont contribué aux travaux de recherche portant sur une problématique actuelle dans le champ de la professionnalisation des acteurs de la formation, de l'éducation et de l'insertion, celle de la professionnalité émergente. Celle-ci est définie par les auteurs comme une façon de caractériser l'incorporation en cours de compétences et des gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir (Jorro, 2011, p. 7)

Nombreux sont les travaux qui offrent aujourd'hui des éclairages, des analyses, des grilles de lecture plurielles et des résultats pour penser la question de la professionnalisation, notamment à propos des transformations en cours liées aux contextes de mise en œuvre de nouvelles formes d'organisation des systèmes de travail et de formation, de développement d'une logique de l'efficacité et d'une « culture de la performance ».

Recherches centrées sur la question des compétences

La question de la professionnalisation, y compris dans l'enseignement supérieur, tel que nous l'avons évoqué, est en lien étroit avec la question de la compétence, notamment sa

construction et son développement. Le dernier quart du XX^e siècle a été une période de transformations importantes concernant des conceptions et des formes d'organisation du travail, de la formation et de la gestion de ressources humaines au sein des entreprises. Au cœur de ces transformations apparaît la notion de compétence. C'est ainsi que la fin des années 1990 et le début du XXI^e siècle sont marqués par l'explosion de la problématique de la compétence comme potentiel de résolution d'un problème en situation à partir de la connaissance d'un domaine de savoir. (Carré, 2005, pp. 25, 44).

La compétence est un concept polysémique par excellence. La *compétence au travail* a fait, plus particulièrement, l'objet de nombreuses investigations qui empruntent différentes directions. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce concept, de Stroobants (1991) jusqu'à Bouteillier (2000), en passant par Le Boterf (1994), Wittorski (1998), Dejoux (2001) et d'autres auteurs encore, afin d'éclairer sa complexité sémantique.

Pour Carré, la notion de compétence a joué un rôle d'organisateur de la pensée, en soulevant de façon polémique, la problématique de l'articulation entre connaissance formelle et efficacité professionnelle et du rôle de la formation et des apprentissages professionnels. Pour cet auteur, l'intérêt pour la question de la compétence vient cristalliser des débats générés par trois phénomènes : la tertiarisation de l'emploi, l'apparition d'une problématique de l'employabilité et la professionnalisation. (Carré, 2005, p. 26), Carré et Caspar (1999).

Le recours à la notion de compétence dans le monde de l'éducation et de la formation a commencé à être théorisé dans les années 1990 et l'on peut trouver, depuis cette période, de nombreux travaux francophones qui traitent de façon centrale la question des compétences, que ce soit dans le cadre de la formation professionnelle ou de la formation initiale (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009 ; Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 2000 ; Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2006 ; Rey, 1998 ; Romainville, 1996 ; Ropé & Tanguy, 1994 ; Scallon, 2004).

Au-delà du monde francophone, la notion de compétences est devenue une préoccupation centrale pour l'OCDE dès la fin des années 1990 (OCDE, 2002) et pour la commission européenne, qui fait adopter en 2006 le cadre européen des compétences clés (Rey O., 2008).

Nombreux sont les travaux qui se sont attelés la définition de ce concept, sur les types de compétences, sur des approches pédagogiques basées sur une logique de la compétence, entre autres. Nous en citerons, de façon plus explicite, quelques-uns ci-avant.

Le Boterf (1994, 1995, 1997, 1999) parle de cette notion comme d'un « attracteur étrange » ; il s'est intéressé à l'étude de ce concept. Pour l'auteur, « la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser (connaissances, capacités, entre autres) mais dans la mobilisation même de ces ressources » (1994, p. 16). La compétence serait de l'ordre du « savoir mobiliser ». D'autres auteurs ont contribué également à la définition de cette notion, tel Perrenoud (1997, 2002) pour qui ce « savoir mobiliser » renvoie à « une sorte de coordination de ressources multiples et de nature hétérogène » (2002, p. 56).

B. Rey (1996, 2002) et ses collègues (Rey B., Carette, Defrance & Kahn, 2003) se sont intéressés à la caractérisation des degrés de compétences dans l'exécution des opérations dans divers types de situations : des situations connues et identifiables, des situations inédites et des situations nouvelles et complexes. Ces auteurs distinguent trois types de compétences. Un premier type, identifié comme « procédure de base » ou « compétence de premier degré », est de l'ordre de savoir exécuter une opération en réponse à une question, à une consigne dans une situation connue et identifiable. Un deuxième, nommé « compétence de deuxième degré » ou « compétence de cadrage » consiste à savoir exécuter une opération dans une situation inédite dans laquelle une interprétation ou un cadrage de la situation est nécessaire et enfin, un troisième type ou « compétence de troisième degré » ou « compétence complexe » qui consiste à savoir choisir et articuler différents types de procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe (2003, p. 6).

Carré et Charbonnier (2003), à partir d'une recherche sur les apprentissages professionnels informels, ont exploré par le biais des questionnaires, les attitudes par rapport à la formation des salariés de six organisations différentes. Il en ressort de cette étude que les apprentissages professionnels informels représentent le premier moyen de développement des compétences d'adultes ainsi que l'identification d'une sorte de représentation type de la formation personnelle dans laquelle le besoin d'un accompagnement pédagogique n'est pas exclu. Les réponses des salariés témoignent d'un élargissement des conceptions traditionnelles de la formation et du rapport au travail par la prise en compte des multiples occasions d'apprendre dans l'exercice d'une activité professionnelle (Carré, 2005, p. 101).

Recherches centrées sur des questions en lien avec l'acte d'apprendre, le sujet de la formation, l'expérience, sa construction, sa valorisation et sa transmission

L'intérêt croissant pour l'acte d'apprendre ainsi que pour les dynamiques individuelles des sujets en formation est déjà très présent dès les années 1970. Des chercheurs, pionniers de l'éducation permanente, se sont intéressés au sujet social apprenant dans un processus de formation (Carré, 1992).

La fin du XX^e siècle a accordé à ces questions une ampleur scientifique et sociétale liées aux mouvements de subjectivisation et à l'importance attribuée à l'émergence de la figure de l'individu ou encore de la figure de l'adulte « en devenir » (Boutinet, 1998). Plusieurs contributions de recherche se sont développées sur les dimensions expérientielle et biographique des apprentissages au cours de la vie, notamment avec l'émergence du courant des histoires de vie et de la recherche biographique en éducation.

C'est en formation des adultes que semble se développer, depuis les années 1980, un axe de recherche-formation plus caractéristique. L'histoire de vie est conçue non seulement comme axe de recherche mais également comme pratique de formation. Pour Pineau et Legrand, cette approche de recherche ne vise pas seulement la théorisation des pratiques empiriques mais l'articulation dialectique de deux pôles : pratique et théorique de la formation (Pineau & Legrand, 2013, p. 19).

Nous citerons ici quelques contributions de recherche : les travaux fondateurs dans le domaine de la biographie éducative et des histoires de vie, inscrits dans le courant des « histoires de vie en formation », notamment de l'équipe suisse autour de Dominicé (1990, 2000, 2007, 2011) et Josso (1991, 2000, 2011) qui s'attachent à dégager les contours théoriques et praxéologiques d'une biographie éducative ; ceux de Dominicé et Legrand (1990) sur l'histoire de vie comme processus de formation ; de Courtois (1989), Courtois, Bonvalot et Vassilef (1992) qui explicitent les liens avec la construction des projets ; de Pineau et Marie-Michèle (1983) sur l'autoformation et l'autobiographie ; de Pineau (1991) sur la formation expérientielle des adultes ; de Desroche (1991) avec son approche d'autobiographie raisonnée que l'auteur conçoit comme une approche maïeutique capitale de sujets, de trajets et de projets ; de Pineau et Legrand (1993) sur les histoires de vie comme processus de recherche et

construction de sens à partir de faits temporels personnels ; de Finger (1988, 1989) qui relie l'approche biographique du courant allemand de l'herméneutique.

Les années 2000 voient le développement d'autres approches avec une dimension internationale : De Villers développe avec Niewiadomski (2002, 2012) les rapports entre clinique et formation ; Legrand, Coulon (2000) ainsi que Brun (2001) proposent les histoires de vie collective ; Prévost (2005) travaille les liens avec la conduite de la vie professionnelle ; Bachelart (2009) travaille à son tour les liens avec l'éducation et l'environnement.

Nous citerons également les travaux de Delory-Momberger (2000, 2003, 2004, 2010), dont la démarche se situe au sein du courant international de la recherche biographique, travaux qui constituent une contribution significative dans la façon d'étudier la « question biographique » dans le domaine des sciences de l'éducation. La spécificité de son apport se traduit par l'étayage théorique que l'auteure déploie pour faire exister dans l'espace francophone un domaine de recherche dans lequel le champ de la formation et le champ des sciences sociales s'articulent, en insistant sur l'existence du lien de l'individuel et du social.

Wulf, en faisant référence aux travaux de Delory-Momberger (2005, préf., pp. X-XI), explique que pour cette auteure, les individus ne se construisent pas en dehors des langages partagés, des gestes et des discours qui ont lieu dans leurs environnements historiques et sociaux. Le premier de ces gestes est désigné par l'auteure comme *le fait biographique*, considéré comme *fait anthropologique* et comme *fait social* à part entière.

Pour cette chercheuse, les hommes se représentent dans le geste du récit. Ils configurent narrativement leur existence. Autrement dit, les hommes vivent la réalité historique et sociale et leur inscription dans cette réalité selon les modalités des langages biographiques. Pour Delory-Momberger, le *biographique* est le lieu de la *genèse socio-individuelle*. Ainsi, le *fait biographique* devient le phénomène à comprendre et l'objet significatif de la recherche biographique (2005, préf., p. XI).

Les problématiques de l'acte d'apprendre et du sujet dans ses dimensions individuelle et sociale deviennent ainsi des questions centrales dans le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, tout particulièrement en formation des adultes. Ceci pourrait s'expliquer également par l'émergence d'un nouveau paradigme en éducation et en formation, caractérisé par le passage d'un paradigme de la transmission ou de l'instruction (Carré, Moisan, Poisson,

1997) à une vision constructiviste de l'appropriation des savoirs ou de « l'autonomie » dans lequel le sujet est considéré acteur de sa formation (Albero, 2000).

Dans ce contexte, une nouvelle figure apparaît. Celle de l'autodidacte, étudiée de façon approfondie par Bézille (2003) et qui traduirait une nouvelle posture des sujets dans leurs rapports au savoir, à la formation, à l'apprentissage, à la compétence et d'une façon plus large, à la vie.

Pendant les vingt dernières années, nombreux sont les travaux de recherche qui s'intéressent à la compréhension de la construction de l'expérience et à son utilisation. Ces travaux apparaissent aujourd'hui comme une voie majeure de développement de la formation et de la recherche sur ce champ de pratiques. Ils étudient la notion d'expérience et sa construction sous différents angles : des travaux portant sur le développement des approches théoriques, sur les usages de cette notion en ergonomie, psychologie du travail, sciences du travail, sciences de l'éducation et en formation des adultes.

Ces contributions portent sur la réflexivité, l'apprentissage expérientiel, les rapports entre expérience et formation ou encore entre expérience, formation et apprentissage. Nous pouvons citer ici :

Les travaux de Y. Schwartz (1988, 2004) sur le rapport entre expérience et connaissance ainsi que sur la dimension formative de l'expérience ; de Courtois et Bézille (2006) sur le rapport entre expérience et formation, les travaux de Barbier sur les savoirs d'action (1996, 2000) sur les rapports entre expérience, activité et apprentissage (2013) ainsi que sur *le travail de l'expérience* conçu comme une itération constante entre vécu, élaboration et communication de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013).

Les travaux d'Astier autour de la notion d'expérience et de la communication de l'expérience professionnelle (2001, 2004, 2009) ; de Zeitler sur les apprentissages interprétatifs (2011), de Zeitler et Guérin sur l'analyse des interactions entre sujets et construction de l'expérience (2012, 2013, 2015) ; les approches théoriques de Durand, Bourgeois, Albarello et Barbier (2013) sur le rapport entre expérience, activité et processus d'apprentissage.

Les travaux sur le rôle de l'expérience, dans la formation des adultes, sont nombreux. Il est important de mentionner ici les travaux de Balleux (2000) sur la notion d'apprentissage expérientiel et son évolution dans le champ de la formation des adultes ainsi que sur le rapport

au temps dans les dynamiques de transition et de transformation identitaire (2014, 2015) ; la contribution de Mayen et Mayeux (2003) sur la notion d'expérience (professionnelle) et ses liens avec la formation des adultes et la professionnalisation (2009) ainsi que de Mayen (2008) sur la place et le rôle de l'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience ; les travaux de Brougère et Bézille (2007) sur l'usage de la notion d'informel dans les champs de l'éducation et de la formation et ses liens avec l'apprentissage ; les contributions de Dejours et Renault (2007) sur la reconnaissance et la non reconnaissance de la réalité du travail des salariés ; de Pierre et Jouvenot (2007) sur la reconnaissance au travail comme le résultat d'un échange symbolique où se trouve attestée et approuvée la capacité à agir du sujet, confortant ainsi son identité.

Avec le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), plusieurs chercheurs ont investi la question spécifique de cet accompagnement qui est posée dans la « mise en forme » et « l'affrontement » des référents, individuels et institutionnels (Debon, 2006), qui président à la démarche de reconnaissance des acquis et au-delà, à la reconnaissance identitaire des individus comme apprenants, acteurs, sujets et personnes à la fois (Aubret, 2003 ; Blaise, 2008 ; Presse, 2008 ; Bélisle et Boutinet, 2009 ; Eneau, 2010). Kaddouri *et al.* (2008) interrogent la fonction d'accompagnement ainsi que l'implication des acteurs de la formation dans la construction identitaire des sujets.

C'est le cas également des travaux de Presse (2008, 2010, 2011, 2013) sur la problématique de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans la construction identitaire des sujets, de Presse et Figari (2010) qui explorent les problématiques et enjeux majeurs qui se jouent autour de l'identification, la valorisation et validation des expériences personnelles et professionnelles des adultes, plus particulièrement, dans le dispositif de la VAE.

Enfin, nous citerons les travaux de Grasser et Rose (2000, 2001) sur l'expérience, son acquisition, ses usages et ses liens avec la formation.

En guise de synthèse, nous proposons la figure suivante (figure n° 1) qui récapitule les différents objets et tendances de recherche, ci-dessus, répertoriés dans le champ de l'enseignement supérieur français :

Figure n° 1 : L'enseignement supérieur comme champ de recherche



1.4.2. Spécificités et apports de cette recherche dans l'enseignement supérieur

Cette recherche a comme finalité de contribuer à une réflexion théorique concernant la communication et l'usage de l'expérience professionnelle du formateur en formation et se situe en complémentarité aux études portant sur :

- la question relative au corps enseignant des établissements d'enseignement supérieur, notamment des études sur les enseignants-chercheurs qui s'intéressent aux liens et tensions entre les activités de recherche et les activités d'enseignement ;
- la question de la mise en mots de l'expérience, de sa mise en récit et de sa transmission ;
- la question de la construction de l'expérience et de son utilisation ;
- la question sur les formes de connaissance et de savoir produits et transmis par l'université ;
- la question de l'usage de l'expérience (professionnelle) en formation.

La spécificité de cette recherche se situe sur l'activité enseignante des professionnels qui enseignent dans le supérieur et plus exactement, les professeurs associés temporaires. Nous nous intéressons à la manière dont ces enseignants font référence à leurs expériences professionnelles ou plutôt aux savoirs issus de ces expériences et comment ils les utilisent dans l'espace de formation. Nous nous attacherons à la question relative à la communication du « savoir expérientiel », notamment lorsqu'il relève d'un champ professionnel, en lien avec la conduite d'une activité d'enseignement.

Nous investirons plus particulièrement la dimension relative à la communication de l'expérience dans un espace de formation, c'est-à-dire, dans un espace d'activité d'intervention sur l'activité (professionnelle) en devenir d'autrui. Cette dimension communicationnelle sera conçue à la fois comme offre de signification d'un sujet communiquant et comme espace de partage de construction de sens autour des expériences vécues et élaborées par le sujet, en lien avec sa pratique professionnelle.

Cette recherche se propose donc, d'une part, de mieux comprendre ce que les professeurs associés disent sur ce qu'ils reconnaissent et désignent comme leur expérience professionnelle en situation didactique et d'autre part, d'analyser plus particulièrement, les significations, les formes et les fonctions attribuées aux références que les enseignants font des situations vécues et issues de leur pratique professionnelle, pendant la conduite de leur activité de formation.



2. Objet, questions et enjeux de la recherche

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons des éléments de problématisation ainsi que les questionnements de recherche dans lesquels nous identifions plusieurs défis porteurs d'enjeux sociaux, épistémologiques et méthodologiques.

2.1. Le choix de l'objet de recherche : un cheminement de pensée

Construire un objet, approfondir une question de recherche, sont des processus qui ne s'accomplissent pas de façon immédiate. Un temps de maturation s'avère nécessaire. La construction de l'objet de cette recherche est passée par plusieurs étapes et sa formulation actuelle est le fruit d'un processus dans lequel plusieurs opérations de réduction se sont imposées.

D'un questionnement initial sur la réflexion à propos de l'existence des points de vue éducatifs, voire des visions éducatives différentes, entre un pays latino-américain et un pays européen, nous nous sommes intéressés au champ de la formation et plus particulièrement à l'enseignement universitaire et à ses acteurs. Cet intérêt premier a suscité le besoin de mener une recherche interculturelle dans la perspective de faire une étude comparative, autour de professeurs universitaires français et colombiens, à propos de leurs parcours de formation, leurs conceptions et pratiques pédagogiques, pour essayer de comprendre ce qui pourrait être à l'origine de cette réflexion.

Nous pensions que cette approche comparée pourrait faire apparaître des invariants ou des singularités, des ressemblances et des différences entre les deux populations et par conséquent entre les cultures d'action éducatives des deux pays, plus particulièrement, en lien avec le positionnement pédagogique des acteurs concernés ou avec des modèles pédagogiques sous-jacents aux pratiques de formation dans ces deux univers socioculturels.

Le besoin de comprendre la nature de ces différences nous avait amené à poser ces premières questions : au-delà des aspects culturels, est-ce que les différences porteraient plus sur les modèles, les références, les conceptions, les actes ? Quels éléments plus ou moins

objectivables, quels indicateurs pourraient révéler l'existence des modes de pensée et d'actions pédagogiques propres à une culture ?

Ces questionnements nous avaient conduit à construire une première formulation, un possible point de départ, pour le choix de l'objet : existerait-il une manière d'envisager la formation qui serait liée au contexte socio-culturel d'un pays et qui permettrait d'identifier une relation bivalente entre des manières de concevoir et un pays ?

Quel vaste projet de recherche ! Confrontée aux problèmes de faisabilité, le questionnaire initial ainsi que la composante comparative ont été abandonnés.

La réflexion sur la construction de l'objet de recherche se poursuit, évolue et s'enrichit de nouvelles possibilités. Par la suite, nous décidons de nous intéresser alors aux PAST en France et d'approfondir la question du passage du professionnel à l'enseignant dans le supérieur.

Notre souhait était de nous interroger plutôt sur comment se façonne cette culture pédagogique chez des professionnels/formateurs qui deviennent porteurs d'une double casquette universitaire et professionnelle. Cette nouvelle interrogation permettrait d'inscrire l'objet de la recherche dans un carrefour de courants théoriques, plus exactement, entre des théories identitaires et des théories de la pratique.

Cette entrée progressive dans l'enseignement supérieur et le choix stabilisé d'une population qui semble être au centre des dispositifs et des stratégies des universités dit de professionnalisation de la formation, nous a finalement conduit à nous fixer sur l'étude des pratiques d'enseignement de professionnels enseignant à l'université, le but étant de faire une analyse de différentes formes de déclinaison d'une double pratique professionnelle sur le plan pédagogique. L'enjeu était de comprendre de quelle façon des professionnels à la fois des enseignants universitaires articulaient cette double pratique et la déclinaient dans leur manière de voir la pédagogie universitaire sur le plan des principes et des conduites.

C'est finalement la question de l'articulation d'une double pratique professionnelle de la part des enseignants associés et de sa déclinaison qui nous engage dans une construction de l'objet de recherche autour de la communication des expériences professionnelles vécues par ces professeurs dans des situations de formation en souhaitant appréhender la dimension

communicationnelle de l'expérience comme une mise en lien entre différents espaces d'activité. L'enjeu devient celui de comprendre ce que le professeur associé reconnaît et désigne comme expérience professionnelle à autrui, la façon dont il va la communiquer et l'usage qu'il fait de cette communication en situation de formation.

Mais par quel angle d'attaque aborder la communication de l'expérience professionnelle de ces enseignants ? Après réflexion et une première confrontation au terrain de la recherche, nous optons pour privilégier dans l'acte de parole du formateur, la référenciation à ce qu'ils considèrent être le savoir issu de leurs expériences. L'objet devient ainsi la référence dans le discours à l'expérience professionnelle vécue dans une situation de formation.

Ce cheminement de pensée effectué de façon progressive ainsi que toutes les opérations de réduction opérées, nous ont amené à faire le choix d'un objet qui nous permet de questionner d'une part, le rôle de la communication de l'expérience professionnelle des enseignants associés dans un espace de formation à visée professionnalisante et d'autre part, de s'interroger sur le rapport entre expérience professionnelle, activité langagière et formation.

2.2. La construction de l'objet de cette recherche : une mise en lien de différents éléments de problématisation

L'exercice de problématisation auquel nous convions le lecteur est organisé autour de cinq interrogations déclinées ci avant.

La première interrogation renvoie au caractère polysémique de la notion d'expérience, plus particulièrement d'expérience professionnelle, objet de préoccupation et du travail de la formation des adultes et de la formation continue. Plusieurs significations lui sont attribuées, l'expérience est à la fois : produit, processus, capital, connaissance pratique, trajectoire, réalité, potentialité, mode de formation, modalité d'apprentissage, élan vital, énergie, événement. Le chercheur qui s'intéresse à la question de l'expérience, de son expression et sa transmission, se trouve ainsi confronté à cette pluralité sémantique et au défi de la définir.

Cette première interrogation témoigne également d'un intérêt pour la dimension professionnelle de l'expérience comme forme spécifique qui s'élabore dans le vécu des

situations professionnelles individuelles et collectives (extra-professionnelles aussi) et la confrontation à des contextes de travail variés et multiples.

La deuxième interrogation se construit autour des rapports entre expérience (professionnelle) et formation. Cette interrogation tente de mettre en lumière la question relative à l'évolution de la place et du statut tenus par la notion d'expérience dans le champ de la formation d'adultes et à la prise en compte de celle-ci, en évoquant brièvement des éléments problématiques qui peuvent découler de cette prise en compte.

La troisième interrogation s'articule autour de la problématique de l'expression ou de la mise en forme de l'expérience dans le but de la communiquer ou de la transmettre à autrui, plus exactement, dans une situation de formation.

La quatrième et la cinquième interrogations témoignent de notre préoccupation relative au rôle des professionnels, en l'occurrence des professeurs associés temporaires, et à ce qu'ils peuvent transmettre du monde socioprofessionnel dans lesquels ils exercent, dans un processus dit de professionnalisation de la formation.

À travers ces deux dernières interrogations, nous tentons de mettre en lien la question relative aux formes de savoir et de la connaissance transmises dans un dispositif de formation professionnelle supérieure avec celle du rôle qui peuvent jouer ces professionnels dans ce processus de transmission.

2.2.1. S'intéresser à la question de l'expérience, c'est se confronter à une notion polysémique

Étudier la référenciation à l'expérience professionnelle vécue effectuée par des enseignants associés ainsi que les usages qu'ils en font dans l'espace de formation n'a pas seulement des conséquences théoriques et épistémologiques mais aussi des implications pratiques et sociales.

En premier lieu, il s'agit de construire un nouvel objet de recherche (nouveau du point de vue de la population concernée) pour interroger la question du lien entre expérience professionnelle, activité langagière et formation.

En deuxième lieu, la question de l'expérience, notamment sa dimension professionnelle, considérée aujourd'hui comme une question importante, est placée au cœur de cette recherche, avec toutes les difficultés d'ordre théorique et épistémologique, auxquelles nous pouvons nous trouver confrontée dans la tentative de définir cette notion.

En effet, pendant les dernières décennies, l'expérience est devenue, comme cela a déjà été souligné par Mayen et Mayeux (2003, p. 16), un objet de préoccupation de la formation des adultes et de la formation continue ainsi qu'un objet de réflexion pour les chercheurs et les praticiens. Le terme est également utilisé dans un nombre considérable d'articles, d'ouvrages et de rapports et plusieurs problématiques lui sont liées.

Pour ces deux auteurs, l'expérience, omniprésente, semble jouer le rôle d'un attracteur (2003, p. 17)¹¹. Attracteur tout d'abord parce qu'elle constitue, selon leur point de vue, une sorte de point d'affluence de la plupart des problématiques qui se posent en formation et que se posent les acteurs de la formation.

Ils observent également qu'elle est au centre d'une série de clivages entre théorie et pratique, savoirs académiques et savoirs de la pratique, découpages disciplinaires et globalité de l'action, trajectoires et compétences, modes de formations organisés et modes de formation dans la vie et par la vie.

Attracteur aussi parce que, toujours selon ces auteurs, elle est objet de différenciation et d'identité de la formation, de la formation des adultes, non pas tant au sens où l'expérience serait un attribut spécifique de cette population mais au sens où l'intention de la prendre en compte, de la traiter, de la comprendre, de la formaliser, de chercher à l'explicitier, constitue une originalité propre au champ de cette formation, à ses recherches, à ses pratiques.

Attracteur, enfin, parce que l'expérience reste une notion polysémique, une notion difficile à cerner : produit, processus, connaissance pratique, trajectoire, mode de formation, modalité d'apprentissage, élan vital, énergie, événement, capital biographique, vecteur d'identité, objet à intégrer aux formes instituées de formation. Cette pluralité conceptuelle confronte le chercheur au défi de la définir et à la richesse sémantique dont cette notion est porteuse.

¹¹ Ils citent dans leur note de synthèse seulement le premier terme de l'expression « d'attracteur étrange », utilisée par Le Boterf (1996) pour désigner la compétence.

Si comprendre ce que les enseignants associés peuvent désigner et communiquer comme appartenant ou étant issu de leur expérience professionnelle, s'avère l'un des enjeux de cette recherche, un élément de problématisation apparaît en lien avec la définition de la notion d'expérience, principalement, dans sa dimension professionnelle¹².

L'expérience professionnelle est une notion difficile à définir car elle comporte de multiples facettes. Elle est à la fois expérience du travail et expérience de l'emploi ; acquis et processus d'acquisition. Si l'expérience professionnelle constitue aujourd'hui un référent important de la formation, de la recherche et de l'action, elle n'en constitue pas pour autant une notion stabilisée.

C'est du moins le constat que Grasser et Rose ont fait en réalisant une recherche pour le compte du Ministère de l'éducation nationale (Grasser *et al.*, 1998)¹³. D'un usage très fréquent et d'une apparente unicité, l'expérience professionnelle est utilisée, selon les situations, les espaces, les acteurs, dans des acceptions très variées. Ainsi dans le discours, cette notion peut désigner des phénomènes ou des situations concrètes très différentes. Par exemple, l'expérience d'un salarié ayant une grande ancienneté, le vécu d'une situation professionnelle, le parcours ou la trajectoire d'un individu, un acquis de la pratique, le produit ou le résultat d'un processus, entre autres.

Selon Grasser et Rose (2000, p. 3), cette polysémie a plusieurs origines¹⁴. D'abord l'expérience professionnelle est définie « par défaut », comme « tout ce qui se passe » dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation. Ensuite, elle pose la question de la construction des connaissances impliquant des dimensions subjectives et tacites, intuitives et empiriques.

Pour ces auteurs, les expériences renvoient aux « états mentaux, qui comme la sensation semblent impliquer une relation immédiate de l'esprit avec un donné, et dont les contenus sont *intrinsèquement* subjectifs et qualitatifs » (Engel, cité par Grasser & Rose, 2000, p. 4).

¹² Il ne s'agit pas de dresser un état des lieux concernant cette notion ou d'explorer toutes les propositions de théorisation de l'expérience mais de clarifier cette notion et d'approfondir cette dimension, comme forme spécifique d'expérience.

¹³ Cette recherche a donné lieu à un rapport écrit par Grasser, Moncel, Pérez & Rose et intitulé *Construction et usage de l'expérience professionnelle dans les entreprises et dans les trajectoires individuelles*, Rapport à la Direction des Lycées et des collèges du Ministère de l'Éducation, 1998, 141 p. Grasser & Rose posent dans ce rapport les premiers jalons d'une analyse de l'acquisition de l'expérience professionnelle, en insistant sur les relations entre l'expérience professionnelle et la formation.

¹⁴ La réflexion portée sur l'expérience par Grasser & Rose, est issue de la recherche mentionnée précédemment.

Ainsi, pour Grassier et Rose, parler d'expérience c'est parler de la face cachée de ce que les individus peuvent et/ou savent expliciter. Cette explicitation fait appel à des dimensions singulières, individuelles, subjectives, tacites, intuitives, empiriques et s'articule très profondément avec le vécu des situations passées et présentes. Pour eux, se pencher sur la question de l'expérience, c'est donc essayer d'ouvrir une boîte noire.

Si définir l'expérience professionnelle par défaut comme « tout ce qui se passe » dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation, constitue un élément de problématisation, il est essentiel de fournir quelques clés conceptuelles pour mieux la circonscrire sans aucune prétention de la définir de façon univoque.

Pour Grassier et Rose (2000, p. 6) l'expérience, dans sa dimension professionnelle, « est à la fois une propriété du sujet et une potentialité pour les situations professionnelles, un rapport entre le sujet et son parcours, entre ses qualités et leurs usages productifs ». Nous retiendrons de cette définition, d'une part, les dimensions subjective et temporelle de l'expérience, et d'autre part, l'élaboration de l'expérience comme un processus qui résulte de la mise en lien entre l'individu et sa trajectoire.

En faisant également référence aux travaux de Demailly (2001, p. 524) pour qui l'expérience professionnelle est :

Un ensemble de manières d'être, de penser et de faire que le sujet s'approprie dans le cours même de son travail. Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle (en partie extra professionnelle, car on sait qu'il est difficile de séparer le temps de travail et le temps hors travail).

Pour cette auteure (2001, p. 524), l'expérience professionnelle est indissolublement émotive et cognitive :

Déceptions, plaisirs, souffrances, savoir-faire organisationnels et méthodologiques, qualités comportementales, bouleversements éthiques, changements normatifs, savoirs sur les objets à transformer, sur les méthodes, sur les contextes d'action...

Telle que nous l'entendons ici, l'expérience professionnelle ne se réduit pas à l'accumulation ou à la juxtaposition de situations professionnelles vécues ou à un cumul de compétences. Elle est avant tout un processus de construction de sens et d'expression d'un contenu significatif pour le sujet, en lien avec sa pratique professionnelle et le vécu qui en découle. Cette

construction, à notre avis, recouvre et témoigne d'un processus de construction identitaire et d'un rapport au monde, plus particulièrement au monde du travail.

Par conséquent, nous conviendrons d'appeler « expérience » l'élaboration et l'expression en actes et/ou en mots d'un contenu expérientiel qui fait sens pour le sujet. Ce contenu relève d'une lecture et d'un rapport au monde et aux autres, construit par l'individu dans les différents moments et espaces de sa vie et qui est, selon nous, susceptible d'évoluer, d'être transformé et communiqué.

De nature diverse, (biographique, identitaire, cognitive, émotionnelle, psychique, opératoire) ce contenu devient à la fois ressource et potentialité non seulement pour le sujet mais également pour l'action dans laquelle il s'engage.

Dans cette façon d'aborder la notion d'expérience, ce sont ses dimensions en tant que processus et en tant que rapport que nous souhaitons mettre en valeur.

Selon Grasser et Rose (2000, p. 4), l'expérience professionnelle comporte différents types d'éléments. Des éléments cognitifs, des éléments économiques et des éléments de socialisation :

Des éléments « cognitifs », tels que des savoirs et des savoirs -faire produits dans l'activité de travail, dans les parcours d'insertion et de mobilité qui construisent progressivement la compétence des individus [...], des éléments « économiques », comme l'intégration de contraintes de coût et d'économie de temps (notamment les cadences de travail [...]), des éléments de socialisation au monde de travail, tels que: l'apprentissage du milieu de travail, l'acquisition des règles qui structurent le rapport à la hiérarchie et à l'organisation du travail (ponctualité, respect des consignes, entre autres.

Pour ces deux auteurs, ces éléments concernent donc les individus mais aussi les organisations puisque l'expérience professionnelle est à la fois un élément constitutif de la personne et un élément de la performance productive de l'entreprise.

Chacun de ces éléments s'inscrit dans un contexte qui influence directement le contenu de l'expérience professionnelle. Celle-ci dépend ainsi de l'état des techniques (plus ou moins générateur et utilisateur d'expérience), du système éducatif (un niveau de formation étant plus ou moins propice à la construction de l'expérience professionnelle), des pratiques des entreprises (plus ou moins orientées vers la production et l'usage de l'expérience

professionnelle), des conditions de travail (plus ou moins qualifiantes) et du marché du travail (plus ou moins marqué par la stabilité de la main d'œuvre).

Pour Grasser et Rose (2000), l'expérience est à la fois celle du travail et celle de l'emploi : l'expérience professionnelle est d'abord celle du travail productif, celle d'un travail singulier fait de rapports aux objets (exigeant et produisant des savoirs techniques, comportementaux et pratiques) et aux autres salariés (supposant une place particulière dans un collectif de travail fait de rapports hiérarchiques et de coopération) et celle d'un travail réalisé dans une entreprise particulière (ayant son propre système d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre).

Mais l'expérience professionnelle est aussi celle de l'emploi, celle de la condition salariale, d'une profession particulière, d'un statut, d'une façon d'investir le travail, d'une trajectoire professionnelle, d'un parcours de formation qui s'inscrit dans un projet professionnel, social et/ou personnel et de façon plus large dans un parcours de vie ou dans un processus de construction biographique, pour emprunter les termes de Delory-Momberger.

2.2.2. Rapport entre expérience (professionnelle) et formation

Le souhait de comprendre les dynamiques propres à la formation ainsi que les formes d'articulation que celle-ci peut avoir avec l'expérience, ont convié depuis vingt-cinq ans, plusieurs équipes de recherche à mettre sur pied des contributions théoriques permettant à la fois de clarifier la dimension conceptuelle de cette notion d'expérience et d'analyser des modalités de prise en compte de l'expérience dans le champ de la formation des adultes.

Ces contributions mettent en évidence la richesse conceptuelle de cette notion ainsi que la diversité de ses usages possibles dans le champ de la formation¹⁵.

L'expérience est devenue une notion de référence pour les professionnels de la formation, ce qui conduit à caractériser ce champ éducatif comme s'adressant à des publics se reconnaissant une expérience, et construisant à partir de celle-ci des projets professionnels, sociaux, et/ou personnels en lien avec leurs projets de formation. Avec l'émergence de nouvelles cultures d'organisation économique, sociale, professionnelle, cognitive liant constructions des activités

¹⁵ Plusieurs de ces contributions ont déjà été indiquées dans le chapitre 1, dans la partie relative au champ de la recherche.

et construction des sujets dans, par et pour l'activité, l'usage de cette notion dans différents champs de pratiques revêt de nouvelles formes : analyse de pratiques, retour d'expérience, réflexivité, formation expérientielle, validation des acquis de l'expérience, entre autres (Barbier, 2013, p. 7). Ainsi, l'expérience est devenue une notion clé du vocabulaire du champ de la formation des adultes.

Il est clair que le paysage de la formation professionnelle (initiale et continue) s'est largement modifié, notamment, avec le tournant biographique du début des années 2000, la mise en place, en France, de la VAE et de la mesure qui a précédé cette dernière, la Validation des acquis professionnels. Ainsi, le recours à l'expérience connaît depuis quelques années, un rôle majeur.

Il est devenu possible et fréquent de formaliser et de valoriser les expériences d'apprentissage préalables à un temps d'acquisition de connaissances plus formelles ou plus techniques (Dominicé, 2006, préf., p. 9) dans plusieurs domaines et/ou dispositifs : l'orientation scolaire et professionnelle (Francequin, 2004), l'accompagnement des parcours de formation, l'accompagnement à la VAE (Mayen, 2009), le bilan personnel et professionnel (Aubret, Blanchard, 2005) ou encore dans l'accompagnement vers l'emploi.

Valorisation et formalisation de l'expérience semblent ainsi devenir des objets de préoccupation dans le champ de la formation (Mayen, 2003, p. 16). Par conséquent, la place et le statut tenus par la notion d'expérience dans le champ de la formation ont évolué. Compte tenu de cette évolution, il est important de s'interroger sur ce que cette prise en compte de l'expérience dans ce champ soulève comme élément de problématisation.

Selon Dominicé, l'expérience n'a pas de consistance épistémologique reconnue, mais nous faisons souvent appel à celle-là dans l'analyse d'un problème ou dans la recherche d'une solution. Pour l'auteur, la vie est le lieu de l'éducation et quels que soient leurs parcours scolaires et leurs trajets professionnels, les adultes font usage de leur vie comme lieu de formation. Leurs récits racontent les contextes, les événements et les rencontres qui constituent les expériences formatrices de leur vie (Dominicé, 2002, pp. 16-18).

L'expérience des adultes en formation est aujourd'hui fréquemment mise en récit, réfléchi et partagée. Elle fait partie de l'histoire de leur rapport au savoir et peut contribuer à nourrir le sens de leurs parcours de vie tant personnel que professionnel (Dominicé, 2006, p. 10) mais

selon l'auteur, cette prise en compte de l'expérience met en débat plusieurs composantes de la problématique découlant de la mise en rapport des notions d'expérience (professionnelle) et de formation, notamment en sciences de l'éducation.

La première composante fait référence au caractère singulier et/ou subjectif de l'élaboration et de l'expression de l'expérience de l'individu :

Toute expérience (professionnelle, sociale, éducative, formative, religieuse, politique...), même lorsque celle-ci est vécue de manière collective, comporte des résonances singulières. Chaque adulte en formation vit, éprouve, élabore l'expérience à sa façon. Il élabore le sens attribué à l'expérience vécue en fonction de sa sensibilité propre ou de son cadre symbolique de référence. La connaissance basée sur l'expérience reste, en outre, profondément attachée à la narration de celui qui l'a vécue. En d'autres termes, la prise en compte de l'expérience convoque la subjectivité de l'individu.

Dans cette perspective, l'expérience est inscrite dans la singularité d'une histoire. Elle relève du sens qui prend son inscription dans la construction biographique de celui qui l'a vécue et élaborée.

Pour Delory-Momberger (2005), cette logique de construction biographique implique d'opérations de traitements, de construction et de reconfiguration qui désignent l'expérience comme le lieu où s'élaborent et se structurent les savoirs. Tout objet nouveau d'apprentissage engage un procès unique (propre à chaque individu et unique dans son histoire d'apprentissage) d'appropriation et de reconfiguration de l'ensemble construit des connaissances acquises.

Si nous adhérons à l'idée que tout acte d'apprentissage, structuré ou non, intentionnel ou non, est un acte socialement situé et socialement construit, les procès d'apprentissage pourraient être désignés en tant que constructions biographiques socialement inscrites, susceptibles d'être partagées.

Par conséquent, la mise en forme, l'expression de l'expérience en formation impose la prise en compte de cette singularité, de cette subjectivité, de cette construction biographique. Les récits qui donnent accès à ce que les sujets se reconnaissent et désignent comme expérience

dévoilent des facettes qui prennent des significations différentes tant pour eux-mêmes que pour ceux à qui ils adressent ces récits.

La deuxième composante se réfère aux articulations qui peuvent s'établir entre expérience (professionnelle) et formation ou encore entre expérience, formation et apprentissage dans le contexte sociétal, économique et institutionnel actuel :

En France, les dispositifs d'éducation et de formation sont largement conçus et axés sur l'acquisition de connaissances, hiérarchisées en fonction de la capacité de raisonnement à laquelle elles conduisent.

Quelle place convient-il d'attribuer à l'expérience dans ces dispositifs, dans l'apprentissage ? Dominicé (1989) relève que dans certains dispositifs de formation une place est accordée à l'expérience mais seulement comme support d'apprentissage permettant l'application d'un savoir transmis. Ainsi, l'expérience est considérée comme un moyen d'apprentissage associée à la pratique.

Pour Dominicé, l'expérience nourrit l'apprentissage mais celle-ci peut aussi lui faire obstacle. Autrement dit, l'expérience peut être un levier et un obstacle. Comme l'auteur le souligne, « ce que l'expérience de sa vie a permis d'apprendre comporte nécessairement les limites de son propre parcours » (1989, p. 59).

Si nous considérons la vie comme une expérience d'apprentissage constante, comme un processus de formation permanent, tous les apprentissages réalisés ou empêchés, tout au long de notre existence, dans des cadres institutionnels formels ou dans d'autres contextes, peuvent contribuer à la construction de nos conceptions et à la constitution du sujet que nous sommes.

Comment rendre compte de la complexité de l'articulation entre dynamiques expérientielles, dynamiques de formation et dynamiques d'apprentissage sans réduire le questionnement à la seule articulation expérience-savoir et en dépassant le clivage théorie-pratique ?

Quel travail théorique et quelle approche de l'expérience développer pour faire progresser d'un point de vue conceptuel cette mise en lien ? Pour penser la formation dans la société d'aujourd'hui ?

L'approfondissement de la notion d'expérience (professionnelle), telle que celle-ci intervient dans le champ de la formation, contribue à la compréhension de sa construction et de sa transmission. Sa prise en compte conduit à mieux appréhender les différentes formes d'expression de l'expérience qui peuvent donner accès à la multiplicité et à la globalité des données qui caractérisent l'apprentissage adulte. L'intention d'associer expérience (professionnelle) et formation fournit une clef d'interprétation qui est devenue une des conditions indispensables pour penser la formation aujourd'hui (Dominicé, 2006, p. 12).

2.2.3. Communiquer, transmettre ou partager son expérience professionnelle ?

Selon Cros (2011, p. 137), le sujet possède un bagage d'expériences et de vécus qui lui sont personnels, intégrés dans ses propres cadres de référence, difficilement partageables *a posteriori*. Pour l'auteure, il peut être, en effet, difficile de communiquer son expérience.

Si l'expérience reste très attachée à celui qui l'a vécue, peut-on parler de communication, de transmission ou de partage de son expérience professionnelle à autrui ? Cette question est généralement traitée en termes de transmission.

La question de l'expérience professionnelle et de sa transmission se pose en effet très concrètement dans des milieux professionnels divers, quand il s'agit de mettre en place des actions, telles que : un tutorat, une formation en alternance, un échange entre un expert et un novice, la diffusion d'une action qualifiée comme innovante, entre autres.

Mais l'idée d'une éventuelle transmission de l'expérience véhicule une conception qui fait de celle-ci un bien détaché de la personne, caché, qu'il s'agirait d'actualiser, dans un mouvement du dedans vers le dehors, afin d'être « trans-mis » (Bézille, 2006, pp. 135-136)¹⁶.

Cette première réflexion conduit à s'interroger sur le mot « expérience ». A partir de quel moment pouvons-nous parler d'expérience ? Qu'est-ce qui va permettre de parler d'expérience ? Est-il possible de l'exprimer, de la transmettre ou de la communiquer à autrui et sous quelle forme ?

¹⁶ L'auteure explique que l'origine latine du terme *transmittere* désigne littéralement *l'acte d'envoyer de l'autre côté*, indiquant ainsi implicitement tout à la fois la direction du mouvement et la traversée d'un espace organisé en deux côtés. Elle explique également qu'ultérieurement, le sens commun retiendra l'idée de la transmission intergénérationnelle d'un bien matériel ou moral. Par extension, le terme est utilisé pour désigner *l'acte de faire parvenir un élément physique d'un lieu à un autre*.

Cros (2011, pp. 134-135) s'est intéressée au phénomène de compréhension de la diffusion des innovations en tant que pratiques professionnelles, plus particulièrement, au processus de transmission ou de diffusion des innovations en éducation. Elle a étudié, plus particulièrement, la question de la diffusion d'une innovation, en l'occurrence d'une innovation pédagogique, comme la transmission d'une expérience professionnelle à autrui.

L'auteure questionne la possibilité de transmettre sa propre expérience professionnelle à autrui ainsi que les conditions minimales pour que la transmission de celle-ci (de l'innovation en tant qu'expérience vécue par celui qui innove) puisse avoir pour effet la transformation des pratiques d'autrui par le biais d'un écrit effectué par la personne qui a vécu l'expérience et qui la communique. Sa question devient, comment, par le biais d'un écrit, traduire sa propre expérience et l'intégrer dans l'expérience d'autrui ?

À travers son questionnement, Cros interroge l'idée même que l'expérience vécue et partagée par une personne puisse servir de formation pour les autres. Autrement dit, la possibilité que ce processus de transmission puisse avoir un effet de changement ou de transformation chez celui qui est son destinataire, grâce à l'intégration de l'expérience partagée dans son propre registre d'expériences.

L'auteure s'efforce également de comprendre quelles sont les conditions nécessaires pour que cet acte de communication écrite ne soit pas seulement l'exposé d'une connaissance ou la diffusion d'une « bonne pratique » et puisse contribuer à l'engagement d'autrui dans la voie souhaitée par l'auteur de cet écrit ?

Pour Cros (2011, p. 137) l'innovation peut être vécue comme une expérience par la personne qui innove en ce qu'elle est une action porteuse de sens pour celui qui l'a conduite. La personne qui innove vit une expérience, laquelle reste inscrite dans sa mémoire et peut constituer un moment fort, chargé de sens et significatif pour elle. Mais comme cette auteure le souligne,

Toutes les actions ne constituent pas d'expériences, mais elles peuvent les alimenter [...]. L'expérience est différente de la pratique en ce qu'elle sollicite une intégration mentale, une représentation de ce qui s'est passé. La pratique, plutôt dans l'instant présent, peut se transformer en expérience, mais pas obligatoirement.

Par conséquent, nous pouvons nous demander comment une action vécue peut-elle devenir *expérience* ?

Cette dernière affirmation soulève une autre composante importante de la problématique relative à la transmission ou partage de sa propre expérience : c'est le lien établi entre vécu et expérience.

Tout vécu est potentiellement expérience mais il ne l'est pas automatiquement et systématiquement. « C'est le rapport de la personne avec la situation vécue ainsi que le sens construit pour elle de cette situation, qui permettra de parler d'expérience » (Courtois 2006, p. 93).

Comme l'affirme Josso (1991) à propos de cette distinction entre vécu et expérience, les vécus atteignent le statut d'expérience à partir du moment où les sujets font un certain travail sur ce qui s'est passé, sur ce qui a été observé, senti, perçu, ressenti.

Par conséquent, nous inférons que dans un acte de communication, entendu ici comme activité et comme totalité de l'événement langagier (Lohisse 2009, p. 122)¹⁷, ce n'est pas l'expérience telle qu'elle a été vécue par le sujet qui se trans-met mais plutôt le fruit d'un travail de mise en relation entre ce qui est vécu avec d'autres situations et de construction de sens effectué sur les situations vécues.

Ce travail de mise en relation renvoie à la notion d'expérience prônée par Dewey et au principe de continuité de celle-ci, désigné ainsi par l'auteur.

Pour Dewey (1934), l'expérience est la vie elle-même et celle-ci emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences à venir. Autrement dit, l'expérience (vécue) devrait pouvoir contribuer à préparer une personne à des expériences futures, à condition que ces expériences soient liées entre elles.

Ceci interroge de toute évidence le postulat selon lequel l'expérience serait source d'apprentissage et défend le principe d'un continuum de l'expérience.

Dans le cadre de cette recherche et à la lumière des éléments exposés précédemment, nous faisons l'hypothèse que c'est le fruit d'un travail de mise en lien (entre divers champs d'expérience et/ou entre différents espaces d'activité) et le rapport construit à ce que le

¹⁷Cette conception de la communication est l'objet d'étude de nouvelles théories linguistiques centrées sur l'énonciation. Ces théories offrent une voie de passage entre les modèles de la transmission et les modèles de la relation.

professionnel reconnaît et désigne comme sa propre expérience professionnelle, qui va être communiqué par l'enseignant associé dans une situation didactique, quand il s'agit de faire référence à son expérience professionnelle.

L'expression de ce travail de mise en lien pourrait témoigner de ce que le professionnel reconnaît et désigne comme sa propre expérience professionnelle et du sens construit par rapport à ce qui est signifié.

Le rapport établi à l'expérience professionnelle vécue pourrait témoigner du positionnement de l'enseignant par rapport aux savoirs issus de cette expérience, des savoirs qu'il reconnaît et désigne comme siens, élaborés au cours de sa pratique professionnelle, en interaction avec d'autres personnes dans des contextes de travail divers.

Nous postulons que ces savoirs sont susceptibles d'être partagés et/ou communiqués aux formés par le biais d'un acte discursif ou par l'usage d'autres formes de communication (gestuelle, graphique, entre autres) dans un espace de formation.

Ces savoirs portent plusieurs appellations : des « savoirs d'expérience », identifiés ainsi chez Tardif et Lessard (1999), des « savoirs pratiques », nommés de cette façon par Raisky (1993) ou des « savoirs d'action », déclinés ainsi par Barbier (1998). Quelle que soit l'appellation, ces savoirs semblent désigner d'une part, la formulation par un acteur des énoncés relatifs à son action professionnelle, élaborés selon lui, en interaction avec d'autres personnes dans le cadre de son activité professionnelle, bénéficiant d'une reconnaissance, d'une validité et d'une efficacité particulière et d'autre part, de la construction d'un rapport entre le sujet acteur-énonciateur et son activité.

Dans le cadre des dispositifs de formation professionnelle, organisés selon une logique de communication et qui portent sur la professionnalisation des individus, l'énonciation de ces savoirs renvoie nécessairement à une activité de communication (discursive ou autre), à une *mise en scène* de ces savoirs.

L'espace de formation constitue un espace d'activité spécifique conçu autour d'une intention sociale de mise à disposition des savoirs non seulement académiques ou disciplinaires mais aussi d'autres savoirs que nous pourrions qualifier de savoirs de la vie, pragmatiques, « composites », hétérogènes, reconnus, construits ou produits par l'enseignant et/ou par les

formés en dehors des dispositifs de formation, dans des situations de la vie professionnelle, personnelle et/ou sociale, sous des formes communicatives variées et adaptées, dans un temps et un lieu déterminés.

La problématique qui émerge de cette mise à disposition des savoirs, de la prise en compte des savoirs reconnus et élaborés, en dehors des formes instituées de formation, se cristallise autour de l'expression de ces savoirs et de leur transmission.

Que retient un formateur et/ou des adultes en formation d'une expérience vécue ? Comment, ce qui est retenu, est-il trans-mis et/ou partagé dans l'espace de formation ? Comment les savoirs reconnus et élaborés, en dehors des formes instituées de formation, sont-ils intégrés ou articulés à ces dernières dans un processus dit de professionnalisation de la formation ? Et quelle forme prennent-ils ?

2.2.4. Les professeurs associés : un corps socioprofessionnel au service de la « professionnalisation » ?

En France, l'université, en tant qu'établissement d'enseignement supérieur, représente un espace-temps du travail éducatif lié à la culture de la formation des adultes qui établit, le plus souvent, un pont entre une culture académique et une culture de la professionnalisation.

Dans cet espace-temps de formation, les enseignants universitaires constituent une population qui a la responsabilité de transmettre et de véhiculer, à travers des modes de pensée, des discours et des pratiques éducatives un patrimoine scientifique, idéologique, pédagogique, social et culturel, propre au pays de ces enseignants.

Nous pouvons constater aujourd'hui qu'une partie de ces enseignants universitaires sont issus du monde professionnel. Ils ont été sollicités par le milieu universitaire, pour enseigner la plupart du temps dans des filières professionnelles ou professionnalisantes :

Par exemple, dans des licences et master à vocation professionnelle, afin de créer un lien de proximité entre l'institution universitaire et le monde professionnel ainsi qu'avec le marché du travail. Cette demande s'inscrit dans un processus dit de professionnalisation de la formation.

Mais quelle est exactement la demande institutionnelle concernant ces cursus et le profil exigé par l'institution universitaire concernant ce corps de professionnels ? Comment créent-ils ce

lien de proximité entre le monde de la formation et le monde professionnel dans ce processus dit de professionnalisation ?

Ces questions se posent d'autant plus que la plupart de ces professionnels intègrent le système d'enseignement supérieur sans avoir eu forcément une formation pédagogique et/ou didactique au préalable, se trouvant confrontés à l'exercice d'une double activité : celle de professionnel et celle d'enseignant dans un cursus universitaire en lien avec sa pratique professionnelle.

Face à l'absence de ce bagage pédagogique leur permettant d'acquérir des outils spécifiques pour concevoir des actions de formation, nous pensons que certains enseignants issus du monde professionnel vont chercher à s'appuyer sur des éléments de leur pratique professionnelle pour construire leur enseignement, plus particulièrement sur ce qu'ils considèrent être issu de leurs expériences professionnelles.

Nous pensons également qu'ils vont puiser sur ce qu'ils savent par expérience, sur ce qu'ils ont constaté sur le terrain et sur ce qu'ils ont appris à partir de ce qu'ils ont vécu tout au long de leur trajectoire professionnelle. Ils feront appel à leur vécu en tant que professionnels, vécu nourri des préoccupations, des questions et des difficultés rencontrées sur le terrain, des réussites professionnelles et d'échecs. Cette situation soulève plusieurs questions.

D'ordre identitaire et représentationnel :

- Comment est vécu et opéré ce passage du professionnel à l'enseignant (associé) ?
- Quelles sont les représentations concernant le rôle d'enseignant à l'université et l'activité enseignante véhiculées par ces professionnels ?
- Comment est perçu le professionnel à l'intérieur de la communauté universitaire ? En tant que formateur occasionnel ? En tant que praticien d'un secteur d'activité ? Quel est son rôle dans le dispositif de formation dans lequel il intervient ?

D'ordre axiologique et épistémologique :

- Quelles sont les valeurs et les conceptions pédagogiques transmises par ces professionnels ?
- Quels sont les modes de pensée et les formes de discours pédagogiques mis en scène par eux ?
- Comment parviennent-ils à se construire une posture enseignante ? Et quelle posture enseignante parviennent-ils à construire ?

Finalement, d'ordre praxéologique, concernant l'exercice d'une double pratique :

- Comment articulent-ils des espaces d'activité différents ?
- Comment se traduit la façon de gérer cette double pratique professionnelle dans l'espace pédagogique ? Dans leurs choix pédagogiques ?
- Comment intervient le champ professionnel de ces enseignants dans le déroulement de leurs cours ?
- Comment les enseignants intègrent-t-ils leur expérience professionnelle dans la façon de concevoir et de donner leurs cours ?

2.2.5. Que font les enseignants associés en matière de transmission de compétences du monde professionnel ?

Selon Vasconcellos (2006, pp. 79-80), la présence de professionnels en tant qu'enseignants contribue à délivrer un savoir circonstancié, lié à des conditions d'exercice précis, sans le sens critique et la distance qui caractérisent les savoirs transmis à l'université. Car l'analyse faite par cette auteure des programmes et des contenus de ces formations professionnalisées laisse apparaître la réduction des enseignements disciplinaires au profit des savoirs « schématiques et simplifiés ».

Nous considérons que ce positionnement peut être questionné car la réduction des contenus à caractère disciplinaire dans un programme d'études n'entraînerait pas forcément la transmission des savoirs schématiques et simplifiés dans l'espace de formation. D'où l'intérêt et la nécessité de conduire des recherches qui permettent de mieux comprendre ce qui est transmis par ces professionnels. S'agit-il seulement d'énoncés relatifs à de « bonnes pratiques », à des techniques, à des savoir-faire de pointe, à des procédures transmises sous un registre descriptif et prescriptif, sans aucun sens critique, sans aucune possibilité de transposer les connaissances acquises à d'autres situations de travail ?

Selon Knight (2008 [2002], pp. 13-18), l'enseignement universitaire pourrait être conçu comme le résultat de l'interaction entre des individus et des contextes (sociaux)¹⁸. Les

¹⁸Knight, Peter T., *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Capítulo I: Personas, tiempos y lugares. Subcapítulo: Trabajar en la Educación Superior*. Narcea, s.a. de ediciones, tercera edición, 2008, Traduit de l'anglais, en espagnol, par Pablo Manzano. Titre original : *Being a Teacher in Higher Education*, Open University Press, 2002,.

individus étant eux-mêmes le résultat des interactions entre l'histoire, la biologie, la culture, la pensée, les émotions, les affects.

Dans cette façon de concevoir l'enseignement, devenir enseignant serait un processus social et personnel. Ceci signifie que l'enseignement ne se réduit pas à l'existence d'une activité complètement isolée et indépendante. Pour l'auteur, être enseignant à l'université se réfère non seulement à l'espace de travail universitaire mais également à l'existence d'autres lieux (par exemple, des espaces extra-professionnels) en sachant que tous ces espaces peuvent s'influencer.

Ce qui est vécu en dehors de l'activité d'enseignement à l'université peut avoir une influence sur cette activité et vice-versa. Par conséquent, le travail universitaire peut être considéré comme un réseau complexe d'attentes, des activités et des communications.

Au sein de ce réseau, l'enseignement, en tant qu'activité professionnelle, peut être considéré comme un entrelacement de communications, d'activités, de croyances, de valeurs, d'idées et de procédures. Autrement dit, l'activité d'enseignement peut être conçue comme « un système d'associations ». Un système composé d'une multiplicité d'éléments connectés entre eux et aussi mis en relation avec d'autres systèmes de travail donnant lieu à un vaste réseau de connexions ayant leur propre dynamisme.

Nos actions, nos façons de penser, nos manières d'agir, même si à l'origine, elles sont de nature individuelle, sont partagées par un collectif. C'est-à-dire, qu'elles font partie d'une pensée collective.

La façon de concevoir l'enseignement, la fonction de l'enseignant à l'université sont issues des idées personnelles construites sur la base des idées partagées à propos de l'enseignement et de l'éducation supérieure. Cette perspective suggère que ce qui est appris, enseigné, communiqué est le résultat de la mise en relation ou de l'association de différents éléments¹⁹.

Nous constatons, après avoir lu un nombre important des notices de recrutement de plusieurs universités françaises, que l'activité enseignante de ces professionnels prend souvent la forme

¹⁹ Le passage relatif à l'enseignement universitaire développé par Peter T. Knight a été traduit de l'espagnol au français, par le chercheur.

officielle de cours magistraux et/ou de travaux dirigés et elle se déroule essentiellement dans le cadre des formations professionnelles (licences et Masters professionnels).

Cette activité concerne, pour la plupart, des enseignements techniques dispensés dans ces formations, des enseignements dont la finalité est d'apporter des outils et des méthodes en lien avec un exercice professionnel réel, ainsi que les savoir-faire de pointe dans les champs professionnels concernés.

Le rôle des professeurs associés, au-delà d'enseignements qui correspondraient à leur spécialité professionnelle, semble être, celui de contribuer au renforcement des liens de la formation avec le monde socio-économique : partenariats avec les entreprises et les collectivités territoriales ; organisation de forums entreprises) afin qu'ils puissent concourir au processus de professionnalisation des étudiants. Ceci semble se traduire sur le terrain par la mise en place des partenariats avec les acteurs du monde professionnel, par la confrontation à l'analyse des situations professionnelles réelles et par la sensibilisation et la formation des étudiants à l'entrepreneuriat.

Par la création de cette fonction, au sein de l'espace de formation universitaire, la professionnalisation des formations et le renforcement des liens avec les entreprises semblent être au cœur de la stratégie des universités.

2.3. Les questions et les hypothèses de recherche

Des éléments de problématisation présentés précédemment, trois questions en découlent :

- Qu'est-ce que l'enseignant associé se reconnaît et désigne comme son expérience professionnelle pendant son action de formation ? Autrement dit, qu'est-ce que chaque professionnel signifie comme expérience dans l'espace de formation ?
- De quelle façon le professeur associé convoque et communique aux étudiants ce qu'il désigne comme son expérience professionnelle ? Comment font-ils référence à leurs expériences professionnelles dans la situation de formation ?
- Pour l'enseignant, quelles fonctions jouent les éléments liés à son expérience de professionnel et convoqués dans son cours ?

Face à ces questionnements, trois hypothèses apparaissent.

2.3.1. Hypothèse 1

Ce que le professeur associé communique ou partage de son expérience en formation pourrait témoigner d'une part, de son rapport à l'expérience professionnelle vécue et d'autre part, des formes d'articulation de sa double pratique professionnelle. Autrement dit, de la mise en lien entre différents espaces d'activité.

2.3.2. Hypothèse 2

Les constructions discursives et opératoires des acteurs permettront d'inférer d'éventuelles configurations, tant sur l'utilisation des savoirs issus de leurs expériences professionnelles que sur les possibles façons de les désigner, de s'en référer en mots et/ou en actes, dans un espace de formation.

Ainsi, ces configurations mises à jour par la recherche pourraient apporter un éclairage concernant la compréhension de ce qui est désigné par eux comme expérience dans un contexte de formation de plus en plus professionnalisant.

2.3.3. Hypothèse 3

Le professionnel qualifie l'usage qu'il fait de son expérience professionnelle en attribuant un rôle et/ou une fonction aux éléments communiqués ou transmis dans la situation de formation.

2.4. Un triple enjeu : théorique, méthodologique et social

Nous considérons que la question de la communication de l'expérience professionnelle dans une situation à visée didactique constitue l'une des clés de compréhension des rapports relatifs au travail, à l'activité et à la formation et renvoie à des enjeux actuels aussi bien théoriques que sociaux. L'objet ainsi que les questions de cette recherche en soulèvent au moins trois, développés ci avant.

2.4.1. Un enjeu théorique et épistémologique

Compte tenu du caractère polysémique de la notion d'expérience, chercher à comprendre ce que les enseignants associés se reconnaissent et désignent comme expérience professionnelle, s'attacher à comprendre la nature de ce que le formateur communique ou convoque de son expérience, c'est un enjeu théorique de plus en plus manifeste. Dans une perspective de formation et dans un contexte social dans lequel les rapports entre travail et formation évoluent, la compréhension de sa transmission représente un enjeu d'actualité.

En effet, se poser la question de la communication de l'expérience dans un espace de formation, c'est se poser également la question de sa transmission, de sa traduction (Callon, 1986), de sa mise en mots : est-ce que toutes les expériences vécues sont transmissibles ? Traduisibles ? Racontables ? Mises en récit ? Quelles sont les conditions propices à leur communication ? A leur transmission ? L'enjeu devient alors épistémologique.

Si l'expérience professionnelle peut être définie comme l'élaboration d'un capital (biographique, identitaire, cognitif, émotionnel, social, opératoire, épistémique) construit dans des contextes professionnels et des situations de travail variées, un capital qui se forge dans la confrontation et l'enchaînement des situations professionnelles vécues dans une diversité de champs des pratiques, nous faisons l'hypothèse qu'une partie de ce capital pourrait être transmis dans une situation de formation.

La communication de l'expérience deviendrait ainsi le partage, la transmission et/ou la traduction des savoirs issus du vécu de cet enchaînement, de cette continuité ou au contraire d'une rupture de cette mobilité professionnelle, lesquels ne seraient pas irréductiblement liés aux contextes dans lequel ils ont été construits.

Le processus de traduction doit être vu ici comme un système de transposition destiné à rendre transmissible une pensée initialement élaborée dans un domaine épistémique par un sujet, dans un contexte situé, pour qu'ailleurs, d'autres [...] comprennent et puissent partager, discuter, voire critiquer (Regnauld, 2015).

Cela implique pour le sujet qui « traduit » de passer d'une interrogation sur l'élaboration du contenu à transmettre à une problématique de compréhension et de réception du message qu'il souhaite transmettre, en réfléchissant aux conditions épistémologiques, pédagogiques, linguistiques, sémantiques, voire matérielles de réception de ce contenu.

Pour traduire ou pour transmettre un contenu, il est important de trouver et de choisir un répertoire de communication (conceptuel, discursif, gestuel) qui puisse être compris par le destinataire. L'enjeu pour celui qui transmet est de savoir comment favoriser la compréhension de ce qu'il souhaite communiquer.

Cet enjeu pose clairement la question de l'altérité. Cette dernière réflexion nous conduit à expliciter le deuxième enjeu de la recherche.

2.4.2. Des enjeux sociaux

S'intéresser à la question de la communication, de la transmission ou du partage d'une expérience professionnelle vécue a des implications sociales :

- Se poser la question de la communication de l'expérience professionnelle vécue dans un espace de formation, c'est se poser la question relative à la dimension sociale de celle-ci. C'est vouloir mieux comprendre comment cette dimension de l'activité du sujet qui partage, ce qu'il qualifie comme son expérience à autrui, s'inscrit et prend sens dans une démarche de socialisation (interpersonnelle ou collective) à visée didactique.
- Dans une perspective de formation et dans un contexte de professionnalisation, s'attacher à comprendre l'usage que le formateur peut faire de la communication de son expérience professionnelle dans la situation formative, constitue une question centrale sur le plan social. La réponse à ce questionnement pourrait permettre une meilleure compréhension du rôle que peut jouer la communication d'un vécu expérientiel dans un espace de formation.

-
- Interroger le rapport entre expérience professionnelle, activité langagière et formation pourrait avoir des retombées dans la conception des environnements, des actions et des supports de la formation à visée professionnalisante dans lesquels la communication de l'expérience professionnelle vécue s'avère une question centrale.

2.4.3. Un enjeu méthodologique

Appréhender la façon dont les enseignants font référence à ce qu'ils désignent comme leurs expériences professionnelles constitue le deuxième enjeu de la recherche. Vouloir saisir les formes que cette communication pourrait prendre dans une situation didactique, c'est vouloir prendre en compte l'expérience comme *objet de discours*, comme objet langagier (Astier, 2004, p. 34). Pour Astier, prendre en compte l'expérience comme *objet de discours* signifie qu'il est possible de parler d'expérience, de la prendre en compte dans sa dimension dialectique, dans ses différentes formes langagières.

Tenter de saisir la spécificité des formes langagières des enseignants associés, plus particulièrement des formes énonciatives dans une activité de référenciation à l'expérience professionnelle vécue, à partir d'un dispositif méthodologique dans lequel l'observation des actions de formation et le recueil des traces discursives produites dans le cadre de ces actions jouent un rôle important, constitue à notre égard un enjeu méthodologique.

2.5. Objectifs et finalité de la recherche

Compte tenu des questionnements et des enjeux explicités préalablement, cette recherche voudrait :

- Sur le plan conceptuel, contribuer à approfondir la notion d'expérience professionnelle, tout particulièrement, contribuer à une clarification de ce qui pourrait être reconnu et désigné comme expérience professionnelle par des acteurs du champ de la formation des adultes.
- Approfondir l'étude de la dimension communicationnelle de ce qui pourrait être signifié par les acteurs concernés comme expérience professionnelle dans une situation de formation.
- Appréhender les liens établis par les enseignants associés entre l'espace du travail et celui de la formation, en essayant de comprendre les associations établies entre ces espaces.
- Repérer les fonctions attribuées aux savoirs d'expérience professionnelle communiqués dans les diverses situations de formation.

Cette recherche ne prétend ni élucider ni épuiser le sujet relatif à la problématique de l'expérience, de sa mise en mots et de sa transmission. Notre intention est d'ouvrir d'autres perspectives de recherche, en lien avec l'activité enseignante du supérieur, pour tenter d'approfondir et de préciser quelle relation la convocation et l'usage d'un savoir de nature expérientielle, entretiennent avec l'activité d'enseignement et d'une façon plus large avec la formation.

Ainsi, nous espérons que les résultats de la recherche pourront contribuer à la discussion d'un certain nombre de pratiques et de présupposés portant sur le rôle de l'expérience professionnelle du formateur dans les dispositifs de formation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Avant d'explicitier le contexte social, institutionnel et juridique dans lequel évoluent les acteurs concernés par cette recherche, nous proposons au lecteur de lui présenter le cadre théorique et épistémologique adopté.

3. Filiations théoriques et épistémologiques

*Lorsqu'il s'agit d'expérience,
la signification d'un fragment de propos tiré d'un entretien ou d'une citation extraite d'un texte,
tient à la position théorique adoptée par un chercheur.
En d'autres termes, la prise en compte de l'expérience convoque la subjectivité du chercheur.
Elle va autoriser le choix et la reconfiguration d'un cadre de référence
aussi bien que la personnalisation d'un objet de recherche²⁰.*

Si l'espace professionnel ou l'espace du travail et l'espace de la formation peuvent être considérés comme deux espaces d'activité bien distincts, l'une des questions fondamentales porte sur l'articulation de ces espaces : comment l'espace professionnel se présente-t-il ou est convoqué par le professeur associé dans l'espace de formation ? Quels sont les liens établis par l'enseignant entre ces deux espaces ? Comment ce que le professeur associé a vécu et ce qu'il retient de ce vécu professionnel est convoqué dans son cours ? Comment reconnaître la part de l'expérience professionnelle dans ce que l'enseignant associé dit et transmet en situation de formation ? Comment le professeur associé tire-t-il parti de ses expériences professionnelles lorsqu'il s'agit de former, de professionnaliser ?

Ces questions, formulées en termes pédagogiques renvoient à des interrogations plus épistémologiques : quel est le rapport entre expérience professionnelle et formation ? Entre expérience, langage et connaissance ? Quelle place et quel rôle sont attribués aux savoirs issus de l'expérience dans les pratiques de formation ? Le formateur peut-il transmettre à autrui ses expériences ? Si nous en admettons la possibilité, quelle serait la nature du contenu transmis ? Et quelle forme cette communication pourrait-elle prendre ?

Pour traiter ces questions, nous nous appuyons sur différentes options théoriques et épistémologiques, soutenues par divers courants de la philosophie et des sciences humaines et sociales : une épistémologie de la complexité (Morin, 1990, 2005) ; une approche multi référentielle des situations formatives (Ardoino, 1993) ; un courant philosophique issu d'une tradition épistémologique et philosophique allemande : la *Lebensphilosophie* ou philosophie dite de la vie dont Dilthey (1833-1911) est l'un des représentants de cette tradition

²⁰ Dominicé, 2006, préf., p. 10.

philosophique ; une approche philosophique et phénoménologique de l'expérience qui trouve sa source dans la phénoménologie Husserlienne ainsi que dans la philosophie de l'esprit, du langage et de la connaissance, notamment avec l'introduction de la notion de « territoires du sens » de Salanskis (2007) ; une théorie de l'expérience historique développée par Koselleck (1972-1979), notamment avec la catégorie conceptuelle de « champ d'expérience » ; la théorie de la pertinence développée par Sperber et Wilson (1989) ; la perspective dialogique prônée par Bakhtine (1970, 1984) ; et enfin, une approche de la construction conjointe des activités et des sujets, tout particulièrement l'investissement de la notion d' « espaces d'activité » développée par Barbier (1996, 2011).

L'expérience est un concept polysémique qui implique nécessairement le recours à une approche pluridisciplinaire, voire multiréférentielle. Par conséquent, clarifier ce que nous pouvons entendre par expérience n'est pas une simple question de terminologie.

Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité de la réalité à propos de laquelle le chercheur peut s'interroger, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle des objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, en fonction de systèmes de références distincts, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes (Ardoino, 1993).

En effet, la multiréférentialité postule l'existence d'une hétérogénéité des perspectives mises à contribution devant, par conséquent, être réarticulées pour pouvoir permettre une certaine intelligibilité de leurs objets. En d'autres termes, la multiréférentialité tente d'apporter une réponse à la complexité conférée à certains objets dont nous ne pourrions pas autrement, permettre l'intelligibilité. Cette complexité est entendue ici, comme l'aspiration à une connaissance multidimensionnelle, à l'exercice d'une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui et en aucun cas de le maîtriser (Morin, 2005, p. 10).

Pour Morin, la non-maîtrise du réel renvoie à la reconnaissance de l'existence d'un principe d'incomplétude et d'incertitude. Ainsi, pour lui, la pensée complexe est animée par une tension permanente entre la nécessité de rendre compte de l'articulation de différents domaines disciplinaires et la reconnaissance de l'inachèvement de toute connaissance.

Comme l'affirme l'auteur (2005, p. 13), « si la complexité est non pas la clé du monde, mais le défi à affronter, la pensée complexe est non pas ce qui évite ou supprime le défi, mais ce qui aide à le relever, et parfois même à le surmonter ».

La démarche multiréférentielle s'inscrit donc dans une perspective plus compréhensive concernant l'analyse de certains objets (par rapport à une perspective explicative), étayée à partir de différents points de vue. Ceci signifie qu'un objet donné peut être regardé sous différents angles. Ce sont, alors, différents langages disciplinaires qu'il s'agira de mettre en œuvre, de distinguer, et d'articuler.

3.1. Une philosophie dite de la vie

Pour mieux expliquer notre positionnement théorique, nous nous appuyons tout d'abord sur un courant philosophique important issu d'une tradition épistémologique et philosophique allemande (la *Lebensphilosophie*) dans laquelle l'expérience constitue le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne²¹.

Autrement dit, l'expérience conçoit le rapport de l'individu avec son environnement, c'est-à-dire, avec la société (Finger, 1989, p. 39). Cette tradition allemande trouve sa source dans la philosophie dite de la vie, celle-ci enracinée dans le romantisme allemand.

Ce courant philosophique émerge et se cristallise au XIX^e siècle en réaction au rationalisme du XVIII^e siècle, à l'industrialisation et ultérieurement contre le positivisme. Dans la *Lebensphilosophie*, c'est la vie totale (*Leben*) qui réagit contre la rationalité « réductrice » (Finger, 1989).

Cette tradition philosophique, tout en exprimant un certain rejet du modèle unique des sciences de la nature, reste attachée à la question de l'histoire et au problème de la construction de sens (Pineau & Legrand, 1993).

C'est ainsi que le milieu intellectuel allemand s'est trouvé confronté à un grand débat sur l'épistémologie des sciences sociales dans laquelle l'histoire est liée à une approche compréhensive (Aron, 1969).

²¹ Parmi les principaux penseurs de la *Lebensphilosophie*, il faut compter W. Goethe, Johann G. Harder, Friedrich Schelling et Wilhelm Dilthey.

Dans cette conception épistémologique, la formation a une autre fonction et l'expérience a un autre statut. Car la philosophie de la vie prône une conception de la personne qui ne privilégie pas seulement la raison et la réflexion en tant que seuls moteurs de la formation mais qui attribue également un rôle à tout ce qui « relève » de la vie, par exemple, aux émotions, aux sentiments, aux intuitions, aux vécus (*Erlebnisse*) et aux expériences de vie (*Lebenserfahrungen*).

Le fondement épistémologique de ce courant philosophique selon Finger (1989, p. 42) est celui de s'attaquer au rapport de la personne à la « réalité », en défendant l'idée que le rapport de l'homme à « la vie » devrait être la réalité de référence de tout apprentissage.

Ainsi, la formation d'un individu ne devrait pas être pensée à partir de l'idéal de la connaissance scientifique, (idéal mécanique et rationaliste) mais à partir du rapport naturel, c'est-à-dire organique, avec « la vie ».

Dans la philosophie de la vie, l'homme fait partie intégrante de la « vie » historique et socioculturelle. L'homme ne peut pas se placer en dehors de la vie car il existe grâce à elle et au travers d'elle. Ceci signifie que tout ce qu'il vit, éprouve, ses expériences de vie témoignent de cette appartenance, sont constitutives de lui, de ce qu'il est, de son passé, de son devenir.

C'est grâce à la compréhension qu'il peut élaborer de la « vie » historique et socioculturelle et de sa participation à celle-ci ainsi que de son rapport construit à « la vie », qu'il devient une personne et se forme (*Bildung*).

Finger (1989, p. 43), en citant Dilthey, rappelle que ce dernier désigne la compréhension comme un processus (de recherche et de formation) par lequel la personne élabore un sens qu'elle attribue à ses vécus et à ses expériences de vie. Dans le cadre de la tradition herméneutique, Dilthey peut être considéré comme l'un des auteurs qui fondent les bases épistémologiques de l'approche biographique (Finger, 1984, Delory-Momberger, 2000) car dans sa façon de concevoir sa philosophie des sciences de l'homme, il met en exergue une approche compréhensive, capable de saisir la signification de l'expérience vécue.

D'un point de vue épistémologique et dans le cadre de cette étude, nous retiendrons de ce courant philosophique, justement ce rapport établi à la vie et la fonction formative qui résulte

du processus de compréhension de l'existence de ce rapport. Ainsi, cette fonction de construction de sens qui découle du rapport que l'homme construit à la vie devient une question centrale dans la façon de concevoir l'expérience.

3.2. Une approche phénoménologique de l'expérience

Parler d'expérience n'est pas un exercice facile car il s'agit d'un concept dont Gadamer a pu dire qu'il était « l'un des moins élucidés que nous possédions » (Gadamer, 1976 [1996], p. 369). Le concept d'expérience est un concept polysémique. Plusieurs significations lui sont attribuées : l'expérience est à la fois processus, produit, capital, connaissance pratique, trajectoire, réalité, vécu, potentialité, mode de formation, modalité d'apprentissage, élan vital, énergie, événement. Le chercheur qui s'intéresse à la question de l'expérience, de son expression et de sa transmission, se trouve ainsi confronté à cette pluralité sémantique et au défi de la définir.

Dans ce chapitre, il ne s'agira pas de rendre compte de toutes les définitions et formes de théorisation de l'expérience ou d'établir, à partir d'une perspective historique, l'émergence du concept, des exercices conceptuels qui ont déjà été effectués par plusieurs auteurs (par exemple, Verrier, 2006²² ; Perreau *et al.*, 2010²³ ; Mayen & Mayeux, 2003²⁴), pour citer quelques exemples. En revanche, il s'agira d'explicitier notre filiation épistémologique et théorique sur laquelle nous nous appuyons pour aborder le concept d'expérience et son expression ainsi que notre façon de la concevoir.

Selon Delory-Momberger (2005), toute expérience, quelle que soit sa nature (intellectuelle, professionnelle, affective, religieuse, entre autres) est biographique dans la mesure où elle est définie par l'inscription d'une situation, d'un événement, d'un 'objet' dans la vie de l'individu

²² Verrier a étudié, à partir d'une perspective historique, le tournant de la fin du Moyen-Âge, pendant lequel un changement s'opère quant à la relation au réel et à la nature et ouvre la voie à l'esprit scientifique expérimental. L'auteur positionne le concept d'expérience dans un continuum allant de l'expérience de la vie à l'expérience scientifique.

²³ Ce volume propose une approche pluraliste de la notion d'expérience. En effet, plusieurs contributions proposent une analyse et une interprétation d'un moment significatif de l'histoire philosophique de cette notion, en explorant les dimensions ontologiques, épistémologiques et pratiques de l'expérience. Plusieurs historiens de la philosophie y contribuent de façon approfondie sur l'étude d'une période ou d'un auteur : Bruno Ambroise, Christophe Alsaleh, Ronan de Calan, Delphine Chapuis-Schmitz, Claude Gautier, François-Brice Hincker, Stéphane Madelrieux, Laurent Perreau, Franck Robert et Olivier Tinland.

²⁴ Ces deux auteurs, dans une note de synthèse sur l'expérience, explorent cette notion et son traitement dans le champ de la formation : de la formation des adultes et de la formation professionnelle.

et dans les représentations qu'il s'en construit. Elle utilise l'expression « expérience biographique » en soulignant l'importance de la logique biographique dont elle est porteuse. Pour l'auteure, la constitution biographique de l'expérience transparait dans la distinction qui fait le langage courant entre « avoir de l'expérience » et « faire une expérience ». La première expression désigne l'expérience comme un ensemble de compétences et de savoirs acquis et à disposition du sujet, mais aussi, d'une façon unanimement partagée, celle qui est constituée progressivement tout au long d'une vie (tout individu humain peut acquérir de l'expérience). La seconde expression désigne l'expérience comme ce qui survient dans le cours de la vie. Cette expérience se présente comme l'incidence dans notre vie d'un événement inattendu, lequel viendra trouver (ou non) sa place et sa forme particulière au sein des expériences antérieures et s'intégrer à la structure de connaissances constitué par le sujet.

La langue allemande, explique Delory-Momberger (2005, p. 126), dispose de deux termes distincts pour désigner les deux niveaux de l'expérience explicités ci-dessus :

- *Erlebnis* (l'expérience vécue), désigne l'expérience que nous vivons, celle qui nous advient lorsque nous faisons une expérience,
- *Erfahrung*, l'expérience que nous avons, celle que nous tirons des expériences que nous avons faites.

Pour l'auteure, le sens commun établit la double relation d'un niveau à l'autre : il faut faire des expériences pour avoir de l'expérience. Un homme « expérimenté » est quelqu'un qui a été confronté à vivre de nombreuses expériences, des expériences qui l'ont marqué et qui l'ont formé. L'expérience acquise donne en retour à l'homme « expérimenté », la capacité de répondre à de nouvelles situations. Autrement dit, il faut avoir de l'expérience pour en faire de nouvelles.

Ainsi, pour Delory-Momberger, la relation établie par le langage de sens commun pourrait servir de base à une description phénoménologique de l'élaboration de l'expérience, une description qui permettrait de mieux comprendre comme l'expérience se constitue tout au long d'une vie, la nature des savoirs construits et le rapport que cette expérience entretient avec le sujet et son parcours, un parcours vécu et construit dans un monde social (2005, p. 127)

Dans le cadre de cette recherche, nous inscrivons la question de l'expérience, de son expression et de son partage dans l'articulation des approches suivantes : une approche philosophique et phénoménologique de l'expérience qui trouve sa source dans la phénoménologie Husserlienne et l'usage de la notion de « territoires de sens », une théorie de l'expérience qui s'appuie sur les travaux de l'historien Reinhart Koselleck, à travers l'usage du concept de « champ d'expérience » et d'une approche conjointe de construction des sujets et des activités, notamment avec la mobilisation de la notion d'« espace d'activité », développée par Barbier.

Selon Perreau (2010, pp. 177-178), la phénoménologie Husserlienne en investissant la question de l'expérience fait appel à un retour « aux choses elles-mêmes ». Pour l'auteur, cet appel pose la question de savoir quelles sont ces « choses » auxquelles il convient de revenir et quelle peut être la nature de l'expérience convoquée.

Dans une approche phénoménologique, les « choses-elles-mêmes », ce sont les phénomènes, c'est-à-dire l'ensemble de ce qui apparaît à la conscience. A ce propos, Perreau explique que la phénoménologie peut se définir comme science de l'apparaître à condition de préciser qu'elle aborde cet « apparaître », à partir de la relation qui se construit entre le phénomène et le sujet, en faisant primer la prise en compte de sa dimension subjective.

L'auteur définit la phénoménologie comme l'étude analytique et descriptive des actes de conscience, des vécus où se joue la corrélation intentionnelle du sujet et de l'objet, de l'ego et du monde. Pour Perreau, il ne s'agit pas de constater l'existence d'un phénomène, mais bien de restituer les structures nécessaires et universelles de tout apparaître, en identifiant les types d'actes spécifiques par l'intermédiaire desquels nous nous rapportons aux objets visés.

Pour cet historien de la philosophie, Husserl a produit, par le biais de confrontations décisives, une théorie phénoménologique de l'expérience accordant à l'analyse descriptive des vécus une portée nouvelle, en faisant tout d'abord droit à une expérience transcendantale, puis en abordant la question d'un monde de l'expérience, sous la figure du monde de la vie (*Lebenswelt*).

Chez Husserl, l'expérience transcendantale ne désigne pas purement l'ordre du vécu, elle ne se confond pas avec ce que l'auteur désigne comme « expérience effective ». L'expérience transcendantale met au jour ce qui structure toute possibilité d'« expérience effective ». L'expérience ne se conçoit plus comme un recueil des données externes mais bien comme une

donation de sens qui procède du sujet, activité dont il peut faire expérience. Pour Husserl, l'expérience transcendantale, c'est la condition de possibilité effective de l'autre expérience, au sens plus large, l'expérience « naturelle ».

L'expérience transcendantale est avant tout une expérience de soi-même, une expérience effectuée en première personne que se dit dans le registre d'un ego transcendantal. Chez Husserl, l'ego transcendantal, c'est l'instance fonctionnelle qui assure la donation de sens et de validité, la confirmation d'être de tout phénomène. Ainsi, cette instance fonctionnelle est la dépositaire d'une expérience d'un genre nouveau, celle de l'épreuve que le sujet peut faire de lui-même, en faisant l'expérience de ce qu'il est. Pour Husserl, ce qui se révèle dans l'expérience transcendantale, c'est la vie du sujet (Perreau, 2010, pp. 194-195).

Mais la genèse de cette expérience n'est pas le résultat d'un travail d'explicitation d'un sujet isolé, en tant que l'explicitation d'un sujet d'une connaissance possible mais bien d'un rapport au monde.

Le monde-de-la-vie est compris par Husserl comme dimension originaire de la relation du sujet au monde. En effet, la position Husserlienne pense l'expérience à partir de la relation constitutive du sujet au monde.

D'un côté, la phénoménologie dit l'expérience par la description des vécus et cette description a une portée transcendantale ; de l'autre, la phénoménologie traite l'expérience depuis l'unité de la vie intentionnelle et selon son rapport au monde. Ainsi la phénoménologie husserlienne s'attache à penser l'expérience depuis ses structures transcendantales et selon sa concrétude expérientielle (Perreau, 2010, p. 199).

Pour Perreau (2010, p. 192), l'approche phénoménologique de l'expérience découvre et met en lumière cette propriété de la conscience: la corrélation intentionnelle qui structure toute visée, tout vécu de conscience et qui est par conséquent aussi, nécessairement, la structure fondamentale, permanente et universelle de l'expérience. Par conséquent, il ne s'agit pas seulement de penser l'expérience comme ce qui pourrait donner de la cohérence à la diversité des vécus, mais bien plutôt de la resituer dans le cadre de la relation constitutive, dynamique et co-générative qui lie le sujet au monde.

Ainsi, la théorie husserlienne de l'expérience présente une structuration bipolarisée entre la conscience et le monde et développe deux volets distincts et complémentaires qui la restituent dans sa dimension subjective comme « expérience transcendantale » et selon son orientation objective comme « monde de la vie ».

Pour Husserl, penser la question de l'expérience, c'est revenir phénoménologiquement sur la question du monde, à laquelle la théorie du monde de la vie tentera de donner une réponse (Husserl, 1991, pp. 220-221. Cité par Perreau, 2010, pp. 189-190) :

[...] La science et la philosophie font des énoncés sur le monde, mais le point de départ et le soubassement pour tout cela, c'est l'expérience. [...] Je dois donc précisément commencer par décrire le monde tel qu'il se donne à moi immédiatement, et, corollairement, décrire l'expérience eu égard à ce dont l'expérience a été faite en tant que tel.

Chez Husserl, comme Perreau le souligne, le monde de la vie n'est pas à proprement parler le monde de l'expérience, il est le monde de l'expérience vécue, le monde où se déploie la vie intentionnelle de tout sujet, dans la multiplicité et la diversité de ses actes. Le concept de vie désigne l'activité téléologique du sujet qui constitue le monde et lui donne sens. En proposant cette théorie du monde de la vie, Husserl entend restaurer la vie du sujet dans son activité de constitution du monde, comme monde pour tous et comme monde pour soi.

Le monde de la vie ressaisi par l'analyse transcendantale correspond à cette dimension de la subjectivité où le monde se fait vie du sujet et où, de façon réciproque, la vie du sujet constitue le monde, à ce qui lui apparaît comme monde : « Le monde, c'est donc une formation [*Gebilde*], toujours déjà devenue et toujours en devenir, de l'universelle connexion de la subjectivité dans ses prestations intentionnelles » (Husserl, 1976, p. 204. Cité par Perreau, p. 198).

Husserl s'est également intéressé à la question du statut du sujet de l'expérience. Il nourrit sa conceptualisation phénoménologique de l'expérience en reprenant de façon critique certaines positions défendues par d'autres auteurs. Parmi ces auteurs, Dilthey.

Perreau, en citant Dilthey (2010, pp. 190-191) explique la façon dont ce dernier définit le « vécu ». L'*Erlebnis* (l'expérience vécue) est présentée par Dilthey comme une unité relationnelle qui n'est pas le résultat d'une production causale, mais d'une dynamique relationnelle interne. En effet, Dilthey définit le vécu (*Erlebnis*) comme unité nodale d'une

multitude de liaisons psychiques. De telles unités sont des déterminations de la conscience individuelle historique qui peuvent être analysées, distinguées les unes des autres, mais qui n'en sont pas moins ouvertes à la totalité relationnelle de la vie (*Lebenszusammenhang*).

Pour Dilthey, à partir de l'expérience vécue, l'objet de la description et de l'analyse est ainsi le (*Strukturzusammenhang*), terme traduit par l'expression « ensemble structurel » qui désigne l'unité primaire de la vie psychique. Cet « ensemble structurel » est toujours rempli par la corrélation entre une conscience de soi et un monde extérieur qui agissent de manière réciproque l'un sur l'autre. Pour lui, ces ensembles structurels sont en coexistence les uns avec les autres et s'inscrivent dans le cours général de la vie psychique, d'une téléologie subjective orientée vers la satisfaction de besoins et vers le perfectionnement de l'activité humaine.

La façon dont Dilthey présente l'expérience vécue (*L'Erlebnis*) en tant qu'unité relationnelle et dynamique interne a fait écho de façon favorable chez Husserl concernant l'autoconstitution du sujet. Autrement dit, le flux originaire continu par lequel le sujet se constitue. C'est en ce sens que pour Husserl, il y a une vie intentionnelle immanente, sur le fond d'une temporalité qui sous-tend la succession des actes de conscience ponctuels.

Ainsi Husserl conçoit l'expérience, explique Perreau, comme ce qui s'élabore sur le fond d'une vie d'un sujet mise à l'épreuve du monde. En effet, chez Husserl, la vie du sujet n'est concevable qu'au sein d'un rapport au monde de l'expérience.

L'analyse descriptive des divers vécus de conscience est ainsi resituée dans l'horizon d'une expérience subjective où se définit la nature intime, relationnelle et synthétique de la conscience. Pour Perreau, c'est en un sens téléologique et intentionnel que la philosophie de l'expérience d'inspiration Husserlienne et la philosophie de la vie pourraient se rejoindre.

3.3. Les « espaces d'activité » : des « champs d'expérience » vécus

Nous faisons l'hypothèse que dans une situation de formation, il existe l'expression d'un travail de mise en relation effectuée par le formateur entre plusieurs « espaces d'activité » (Barbier 1996, 2000, 2011) ou « champs d'expérience » (Koselleck, 1972) afin de communiquer aux formés tout à la fois, des manières de penser, des façons de voir, des

manières de faire, des ressentis, des convictions personnelles, des interprétations des situations ainsi qu'une posture professionnelle.

Le formateur en associant différents espaces d'activité et en faisant référence à ce qu'il retient des expériences vécues dans ces espaces, convoque également le sens construit autour de celles-ci. Autrement dit, ses propres interprétations, ses propres cadres de référence, ses perspectives de sens.

De ce travail de mise en relation que nous postulons découlent deux notions fondamentales, mobilisées dans cette recherche que nous considérons indissociables : la première est celle « d'espace d'activité » et la deuxième est celle de « champ d'expérience »

Un espace d'activité est selon Barbier « un champ circonscrit par l'ensemble des entités se trouvant en interaction du fait de l'activité d'un ou des plusieurs sujets » (2011, p. 64). Selon l'auteur, les espaces d'activité sont avant tout des espaces sociaux, soit des *espaces* construits pour l'activité des sujets, soit des *espaces* construits dans et par l'activité.

Les *espaces pour l'activité* sont des espaces *signifiés* à l'activité des sujets, caractérisables par des règles et des conventions ; les *espaces d'activité* sont des espaces investis par l'activité des sujets avec les constructions de sens qui les accompagnent (Barbier, 2013, p. 14). Par « activité », l'auteur désigne « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son/ses environnements physique(s), social(aux) et/ou mental(aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (2013, pp. 13-14).

Par conséquent, l'espace de formation constitue à la fois, un *espace construit pour l'activité* des adultes en formation et un *espace d'activité* investi par les individus. Dans la première acception, nous faisons référence ici aux dispositifs de formation professionnelle observés et dans lesquels les enseignants associés et les adultes en formation y participent. Dans la deuxième, ce qui est désigné, c'est l'*espace social et vital* investi et construit par les formateurs et les apprenants.

Un autre espace de pratique professionnelle, comme l'espace du travail (hors enseignement), peut constituer un autre « champ » construit pour l'exercice d'une activité professionnelle et

investit par les sujets qui l'exercent. Ces espaces de travail sont également des espaces sociaux bâtis et investis par ces acteurs avec les constructions de sens qui les accompagnent.

Dans le cadre de cette recherche, la notion d'espace d'activité est investie et définie comme un « champ d'expérience » en faisant référence aux travaux de Reinhart Koselleck (1972-1979), comme un espace, un territoire vécu, construit subjectivement par le sujet, générateur d'expérience et d'une pluralité de sens. Autrement dit, comme un territoire vécu générateur de *sens*²⁵.

Koselleck s'est intéressé à la question du « temps de l'histoire ». Autrement dit, à la question de l'historicité et des temporalités historiques comme matrice de l'action humaine. Pour l'auteur, la meilleure manière d'appréhender la question de l'expérience de l'histoire, c'est de démontrer comment est pensé le lien (l'altérité, la disjonction, la tension) entre le passé (l'expérience) et le futur (l'attente) à différentes époques. Il accorde une importance capitale à la deuxième moitié du XVIII^e siècle, plus particulièrement, au moment où se produit un changement décisif dans le vocabulaire de l'histoire avec le passage de la notion « *historie* », entendue comme collection d'expériences multiples, génératrice d'apprentissage, au terme *Geschichte* (entendue dans son double sens : comme histoire dite et histoire faite) (Guilhaumou, 1991).

Selon Noiriel, la préoccupation constante de Koselleck d'articuler l'histoire de la langue et l'histoire de la société constitue sa principale contribution. Celle-ci poursuit l'élucidation des liens dialectiques entre la « pensée » et la « réalité sociale » ainsi que la fondation d'une théorie de l'expérience historique en s'appuyant sur une approche anthropologique d'une part, et sur une théorie des temporalités historiques d'autre part (Noiriel, 1991, p. 186).

C'est dans ce cadre conceptuel que Koselleck propose les notions de « champ d'expérience », (*Erfahrungsraum*), « horizon d'attente » (*Erwartungshorizont*), « régimes d'historicité » et de

²⁵ Les travaux de R. Koselleck, l'un de plus grands historiens allemands, sont peu connus des historiens français. Ces analyses portant sur la dialectique entre horizon d'attente et champ d'expérience, deux catégories conceptuelles proposées par l'auteur pour étudier le problème relatif à l'articulation entre l'histoire des concepts et l'histoire sociale classique, ont été publiées entre 1972 et 1977 et rassemblées dans *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Suhrkamp, 1979. Son œuvre constitue une contribution à la recherche textuelle en histoire. L'ouvrage a été traduit de l'allemand par J. Hoock et M.-C. Hoock sous le titre *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* ». Éditions de l'EHESS, Paris, 1990, 334 p. Source : Guilhaumou Jacques. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Année 1991, vol. 46, n° 6, pp. 1499-1501.

« sémantique historique ». C'est notamment la notion de « champ d'expérience » que nous retiendrons ici.

Le terme d'espace ou de champ n'évoque pas dans la pensée de Koselleck des espaces physiques, mais plutôt des possibilités de parcours selon des multiples itinéraires vécus, et surtout de rassemblement et de stratification de ces possibilités dans une structure qui ne soit pas le reflet d'un cumul d'événements ou d'une linéarité temporelle, une structure qui fait échapper le passé vécu à la simple chronologie. En effet, pour Koselleck, il n'existe pas d'expérience chronologiquement mesurable (1987, p. 9).

La nécessité de rapporter l'un à l'autre, le passé et le futur, afin tout simplement de pouvoir exister, est inhérente à tout être humain. De manière plus concrète, tout homme, toute communauté humaine dispose d'un espace d'expérience vécue, à partir duquel on agit, dans lequel ce qui s'est passé est présent ou remémoré, et des horizons d'attente, en fonction desquels on agit.

Pour cet auteur, l'expérience « va plus profond que la mémoire » tout comme « l'attente embrasse plus que le seul espoir ». Pour Koselleck, l'expérience, c'est « le passé présent dont les événements ont été incorporés et qui peuvent être rendus au souvenir » (Koselleck, 1990, pp. 310-311). Sa conception de l'expérience est avant tout une expérience du passé, d'un « passé actuel », dont les événements ont été intégrés et peuvent être remémorés afin qu'ils soient partagés.

Koselleck propose ainsi deux catégories conceptuelles qu'il nomme : de l'expérience et de l'attente. En interrogeant les expériences temporelles de l'histoire, il recherche comment dans chaque présent, les dimensions temporelles du passé et du futur sont mises en lien. Il insiste sur l'importance de prendre en compte les tensions entre ce qu'il appelle « champ ou espace d'expérience vécue » et « horizon d'attente » et d'être attentif aux modes d'articulation entre passé, présent et futur.

Mais quel lien pouvons-nous faire entre l'usage de ces catégories conceptuelles et l'activité d'enseignement des enseignants associés et l'objet de cette recherche ?

L'acte d'enseigner s'inscrit dans un mouvement dialectique entre le passé et le futur, lequel se cristallise dans le moment présent de la situation de formation. L'activité d'enseignement articule l'attente du futur, accueille les acquis du passé ainsi que le vécu du présent. Par conséquent, ce qui est fait et transmis par le formateur, à travers cet acte, s'inscrit également

dans un mouvement dialectique du temps. Nous retrouvons ainsi chez Koselleck, la dialectique entre passé et futur, la dimension historique d'une temporalité vécue, cette idée de multiplication des temps ainsi que l'idée d'une multiplicité d'itinéraires dans un champ.

Cette multiplicité d'itinéraires vécus dans un *champ d'expérience* ou dans un *espace d'activité* est génératrice d'une multiplicité de sens. Par conséquent, nous considérons qu'il est possible d'affirmer qu'un espace d'activité (en tant que *champ d'expérience*) peut donner lieu à l'expression de plusieurs territoires du sens.

3.4. *Espaces d'activité convoqués : territoires du sens partagés*

Salanskis (2007) propose d'étudier l'expérience humaine comme une sorte de patchwork de « territoires du sens ». Ce terme constitue la troisième notion mobilisée dans cette recherche. L'auteur reprend la notion de « région » empruntée à Husserl et parle de l'identification de régions ou de territoires du sens. Chez Husserl, une région correspond à une classe d'objets. Pour Salanskis, un *territoire* est plutôt le domaine de résonance, de répercussion, de retentissement ou de transmission d'un sens. Comme l'auteur l'affirme, « tout ce que nous faisons, nous vivons, nous pensons se ressemble en effet dans plusieurs –cohérences- qui signalent un sens partagé, auquel se réfèrent nos mots, nos pratiques, nos vécus » (2007, p. 7).

Si l'espace d'un exercice professionnel ainsi que l'espace de la formation sont considérés comme deux espaces d'activité bien distincts, comme des espaces sociaux porteurs de signification, comme des 'territoires vécus' par les sujets qui les investissent, en fonction de la façon dont ces espaces seront vécus, investis et compris par les sujets, ils pourront donner lieu à l'élaboration et l'expression d'une multiplicité de « régions de sens ».

Pour Salanskis, le sens est le nom d'une énigme philosophique, tout effort pour le cerner, le définir, le théoriser nous invite à aller au-delà du « sens commun ». Cette notion est cruciale dans la compréhension et description des mondes ordinaires de la vie.

Pour ce philosophe (2007, pp. 8-9), la conception du sens qui prévaut dans la tradition philosophique est la conception intentionnelle, selon laquelle le *sens* est sens d'un objet, et se définit comme mode de présentation de cet objet, s'exprimant par le biais d'un adressage qui témoigne du rapport à cet objet. Pour l'auteur, le *sens* fait sens dans la mesure où il interpelle le sujet ou il produit une certaine tension portant sur la compréhension que le sujet a d'un

phénomène. Cette tension ou cet appel doit être reconnue comme de l'ordre de la demande d'une réponse.

Par conséquent, pour Salanskis, un « sens » appelle une compréhension. Pour lui, un « sens » s'élabore dans l'intervalle de la transition éthique de la demande d'un sujet à un autre. Le sens s'exprime dans un devoir de relance. C'est en tant que l'individu assume de ré-adresser à partir de ce qu'il reçoit qu'il témoigne du sens (du sens construit). C'est constamment dans l'élément de la requête et par la mise en lumière de ce qui est requis que le sens circule, c'est-à-dire, qu'il est compris.

Ainsi, nous postulons que la communication d'expérience serait de ce point de vue, l'expression ou le partage de nouvelles compréhensions élaborées par un sujet des phénomènes qui l'affectent, qui l'interpellent. Autrement dit, l'expression d'un « sens nouveau ».

3.5. La communication ou expression de l'expérience

Pour Tengelyi (2006, p. 7), c'est en prenant la forme d'une expérience que le processus de formation de sens s'annonce et se manifeste dans la conscience²⁶. Pour l'auteur, le vécu (*Erlebnis*) n'est qu'un autre mot pour la conscience ; le terme (*Erfahrung*) implique un événement qui surprend la conscience et, par conséquent, se révèle irréductible à elle. Il s'agit d'un événement qui donne à la conscience de comprendre quelque chose de neuf. Tengelyi propose ainsi d'appréhender et exprimer l'expérience, non comme vécu, mais aussi bien comme un événement d'épreuve. Car pour l'auteur, il est possible parler d'*Erfahrung* quand il s'agit d'une expérience qui donne à comprendre quelque chose de neuf.

En ce sens, l'expérience est un événement qui précède et surprend la conscience. L'expérience, au sens d'*Erfahrung*, se manifeste souvent sous la forme d'un événement qui peut se produire et faire évoluer des opinions enracinées, modifier des convictions construites préalablement et/ou changer des représentations. Par conséquent, comme l'auteur l'affirme (2006, p. 14) « elle se donne comme un événement qui se produit, pour parler comme Hegel, derrière le dos de la conscience ».

²⁶ Philosophe d'origine hongroise. Professeur de philosophie à l'université de Wuppertal (Allemagne). Ses recherches et travaux portent essentiellement sur la phénoménologie.

Ainsi, Tengelyi propose de concevoir l'expérience comme événement d'épreuve, comme émergence d'un sens nouveau. Pour l'auteur, s'attacher à comprendre l'expérience au sens d'un événement d'épreuve, c'est tenir compte de la genèse de la nouveauté, chercher à comprendre la genèse d'un nouveau sens.

Pour Tengelyi, c'est toujours par l'émergence d'un nouveau *sens* ou d'un nouvel aperçu que se manifeste la réalité du réel (2006, p. 21). En d'autres termes, dans l'expérience, le réel se révèle être un processus, un événement qui ne se laisse pas capter par des possibilités chaque fois présumées. C'est précisément en cette imprévisibilité que consiste, selon le témoignage de l'expérience, le sens même du réel.

Si l'expérience, d'un point de vue phénoménologique, peut être considérée comme l'« émergence d'un sens nouveau », comment est-il possible de l'exprimer à autrui ?

Pour Tengelyi, les sujets essaient d'exprimer, d'une manière ou d'une autre, l'expérience qu'ils ont de quelque chose. Car, pour l'auteur, le sujet ne peut pas se rendre compte du sens construit, qui contient en lui-même quelque chose de neuf, d'inattendu ou d'imprévisible si celui-ci n'est pas exprimé. Ce sens partagé et son expression subjective, c'est ce qui rend compréhensible notre expérience, ce qui la rend cohérente. Le sens est une interprétation (Mezirow, 2001, p. 30).

Dans une approche conjointe de construction des sujets et construction des activités, J.-M. Barbier fait l'hypothèse que le *travail de l'expérience* est constitué de constantes itérations, dans l'histoire d'un même sujet, entre : le développement de son activité et les transformations immédiates qui l'affectent en tant que sujet de cette activité ; les constructions mentales qu'il élabore par rapport à ce développement et à ces changements, et les constructions discursives relatives à la fois à ce déploiement, à ces transformations et à ces constructions. L'auteur désigne ces trois champs de phénomènes comme : le vécu, l'élaboration et la communication de l'expérience (2013, p. 14). Nous évoquerons de façon très brève les deux premiers et nous approfondirons celui relatif à la communication d'expérience.

Pour Barbier (2013, pp. 15-17), le vécu de l'activité peut être décrit comme « ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité ». Pour l'auteur ceci correspond au terme de la langue allemande, *Erlebnis*. Pour l'auteur, « le vécu n'est pas dissociable du cours même de

l'activité, il survient dans et par l'activité, en le définissant comme les transformations immédiates qui s'opèrent chez un sujet à l'occasion de son activité ». Il constitue la trace (provisoire ou durable) chez le sujet de ses interactions avec son environnement. Il comporte : vécus des gestes, de mouvements, d'émotions, de perceptions, de pensées, de communications mais ces composantes ne donnent pas lieu à une action particulière de mise en représentation ou de mise en discours de la part du sujet.

Pour Barbier, le *vécu* de l'activité est un mode de connaissance propre au sujet. Il lui appartient, c'est son vécu. Par conséquent, il est difficilement transmissible. Il s'inscrit dans une temporalité et dans un *espace d'activité* investit par le sujet. Il peut être intégré par le sujet sous forme de *routines*, *d'habitudes* susceptibles d'évoluer. Le vécu est l'objet de l'élaboration et de la communication d'expérience mais il n'en est pas le contenu. Autrement dit, le vécu est objet de pensée et/ou de communication mais il n'est pas son contenu.

Parlons maintenant du deuxième champ de phénomènes : *l'élaboration de l'expérience*. Pour Barbier, l'expérience élaborée peut être désignée comme « ce que le sujet fait de ce qui lui advient ». Pour l'auteur, cette notion correspondrait sensiblement à la notion allemande d'*Erfahrung*. Il définit l'élaboration de l'expérience (2013, p. 20):

[...] *comme la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unité de sens, parce qu'ordonnées autour de ses intentions personnelles de transformation du monde.*

Pour l'auteur, ce processus d'élaboration présuppose l'engagement d'un sujet dans des actions de transformation du monde dans lesquelles il se reconnaît ; il suppose le développement des activités de production et de transformation de représentations que celles-ci soient relatives au fonctionnement ou à des transformations possibles du monde. L'élaboration de l'expérience associe également processus mentaux, affects et aspects conatifs ; elle établit un lien entre compréhension et interprétation du monde et met en lien chez le sujet des représentations du passé, du présent et anticipations du devenir (2013, pp. 20-21).

L'élaboration de l'expérience, selon l'auteur, contribue à la constitution de ce qui est habituellement désigné comme le « moi » (*Ipsé* chez Ricœur). Pour Barbier, la définition du « moi » n'est pas dissociable de l'expérience élaborée. Le « moi », c'est une représentation

évaluative par le sujet de ses propres ressources, de son pouvoir d'agir, de sa compétence, de son agentivité (2013, p. 22).

Selon Barbier, la communication d'expérience peut être définie comme « ce que le sujet dit ce que lui advient ». Pour l'auteur, le terme communication doit être pris au sens large : il peut s'agir de tout ce qui est montré, exposé, raconté, décrit, proposé reconnu par un sujet sur sa propre expérience dans une interaction avec autrui ou avec lui-même. L'auteur définit la communication d'expérience comme « un couplage entre une offre de significations faite par un sujet relativement à sa propre activité où à son expérience élaborée, et des constructions de sens opérées à partir de là par les destinataires » (2013, p. 24).

Pour Barbier, la signification offerte par le sujet énonciateur est le complexe intentionnel qui accompagne une mobilisation de signes en vue d'influer sur les constructions de sens d'autrui. Du côté des destinataires à qui s'adresse le locuteur, cette offre de signification est l'objet d'une activité de reconnaissance, de compréhension ou d'interprétation.

La communication d'expérience témoigne des enjeux identitaires, voire de reconnaissance qui peuvent s'exprimer et se traduire par la diversité des situations, d'espaces et des formes énonciatives utilisées par les sujets énonciateurs donnant lieu à des phénomènes de polyphonie (Ducrot, 1984). Elle témoigne également des rapports que le sujet entretient avec d'autres personnes.

Pour l'auteur, cette communication induit de façon associée un travail de (re-)construction mentale. Se trouver en situation de communication d'expérience conduit le locuteur à développer un travail d'élaboration de son expérience qu'il n'a souvent fait qu'amorcer (2013, p. 25).

Comme l'auteur le souligne (2013, p. 24), cet acte de communication d'expérience s'effectue de façon dominante par le langage et il n'est pas nécessairement discursif. L'expression de l'expérience peut être multimodale et s'exprimer par différentes formes langagières et/ou par des formes discursives comme par exemple, la *forme narrative* sous forme de récit ou de compte-rendu ou encore par des *discours formalisés de transmission de l'expérience*. Barbier explique que ces derniers se présentent comme des discours formels, théoriques qui comportent des catégories généralisantes de type explicatif ou prescriptif. Les formes langagières sollicitées peuvent être des formes matérielles, sémiotiques, « ostensives » par des

actions donnant lieu à ostension lorsqu'il s'agit d'illustrer ou de donner un exemple, entre autres.

Selon l'auteur, la communication d'expérience passe par des cadres sociaux, des règles, des conventions, des codes langagiers, sémiotiques, ce qui a une incidence sur les cadres mentaux individuels et collectifs de l'élaboration de l'expérience.

Pour Cros (2011, p. 140), communiquer son expérience à autrui, exige un changement de registre : le passage d'une sémantique de l'action à une sémantique de l'intelligibilité de l'expérience, en faisant référence aux termes mobilisés par J.-M. Barbier (2000b). La formalisation, la mise en mots de l'expérience n'est pas l'expérience elle-même, mais une reconstruction linguistique selon des règles de communication socialement établies.

Cette mise en mots (orale ou écrite) est singulière même si comme l'auteure l'affirme, « la personne qui raconte son expérience unique et singulière utilise pourtant les mots de tout le monde ».

3.6. Parler d'expérience en formation : une activité langagière et dialogique

Dans le cadre de cette recherche, la communication ou partage de ce que le formateur reconnaît et désigne comme expérience professionnelle a lieu dans une situation didactique. L'activité d'enseignement est une pratique sociale inscrite dans un champ des pratiques. Si les sujets sont les acteurs de la réalité sociale, s'ils la produisent autant qu'ils en sont le produit, la compréhension de cette réalité ne peut être mieux assurée que par ces mêmes acteurs et parce qu'ils disent sur la manière dont ils perçoivent et définissent eux-mêmes la réalité de leur situation (Delory-Momberger, 2005, p. 110).

Parmi les systèmes symboliques mis en œuvre par les individus, le langage constitue la principale ressource pour communiquer, interpréter, produire la réalité sociale. Par conséquent, l'activité d'enseignement est une activité langagière : « la communication rationnelle et intentionnelle de l'expérience et de la pensée exige un système médiateur, dont la parole humaine est le prototype » (Vygotsky, 1962, p. 6. Cité par Sperber & Wilson, 1986, p. 18).

La théorie centrale de Vygotski défend l'idée qu'il faut partir de l'unité de base qu'est la signification du mot ou du discours et considérer celle-ci, non seulement comme l'unité de la pensée et du langage mais aussi comme l'unité de généralisation, de l'échange social, de la communication et de la pensée (Vygotski, 1934).

L'objet privilégié de Bakhtine, théoricien du texte, explique Todorov (1981, p. 8) c'est l'énoncé humain, comme produit de l'interaction entre la langue et le contexte d'énonciation, contexte qui appartient à l'histoire. Pour ce théoricien, le caractère le plus important de l'énoncé est son *dialogisme*, c'est-à-dire, sa dimension intertextuelle. Pour Bakhtine, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet ainsi qu'avec les discours à venir, pressentis. La voix d'un individu ne peut se faire entendre qu'en intégrant des autres voix déjà présentes.

Bakhtine se trouve ainsi amené à esquisser une nouvelle interprétation de la culture : celle-ci est composée des discours que retient la mémoire collective, discours par rapport auxquels, chaque individu doit se situer.

Pour Bakhtine, le discours humain est un phénomène « biface » : tout énoncé exige, pour qu'il se réalise, la présence d'un locuteur et d'un auditeur. Toute expression linguistique est orientée vers l'autre même si cet autre est physiquement absent. Le discours est orienté vers l'interlocuteur, orienté vers ce qu'est cet interlocuteur (Todorov, 1981, p. 70, 287).

Ainsi, le travail d'appropriation de l'événement vécu par l'individu, en l'occurrence par l'enseignant associé dans une situation de formation, devient un processus partagé, orienté vers autrui et sa mémoire, une mémoire « distribuée », l'expérience subjective devient ainsi expérience commune (Leclerc-Olivier, 2003).

Le langage n'est pas quelque chose d'immobile, donné une fois pour toutes, et déterminé de façon rigoureuse par des règles grammaticales. C'est un produit de la vie sociale, qui n'est pas figé, il est en perpétuel devenir. Son développement suit l'évolution de la vie sociale. Cette progression du langage se concrétise dans le rapport de communication sociale que chaque homme entretient avec ses semblables, rapport qui n'existe pas seulement au niveau de la production mais également au niveau du discours. C'est dans la communication verbale, comme un des éléments de l'ensemble formé par les rapports de communication sociale qui s'élaborent les différents types d'énoncés correspondant aux différents types de

communication sociale : « l'essence véritable du langage, c'est l'événement social qui consiste en une interaction verbale, et se trouve concrétisé en un ou plusieurs énoncés » (Todorov, 1981, p. 288).

Pour Bakhtine, l'élément qui unit la présence matérielle du discours avec son sens, c'est ce qu'il appellera « l'évaluation sociale ». Celle-ci est désignée, par l'auteur, comme l'actualité historique qui unit la présence singulière de l'énoncé avec la généralité et la plénitude de son sens, qui incarne le sens dans une situation individuelle et concrète et qui donne à la présence phonique du discours, ici et maintenant, une signification. Pour le théoricien, entre la généralité du sens des mots, les règles de grammaire et la singularité de l'événement acoustique qui se produit lors de l'élaboration d'un énoncé, il existe un processus qui permet la liaison entre les deux : l'énonciation.

Ce processus ne suppose pas seulement l'existence de deux individus mais la présence de deux (ou plusieurs) entités sociales que traduisent la *voix* du locuteur et l'*horizon* de celui à qu'il s'adresse. Le temps, l'espace où se produit l'énonciation ne sont pas des catégories purement physiques, mais un temps historique et un espace social. Ainsi, l'intersubjectivité humaine se réalise à travers chaque acte d'énonciation (Todorov, 1981, p. 65).

Pour comprendre la construction d'un énoncé, il est essentiel de prendre en compte les conditions sociales réelles, c'est-à-dire la situation, dans laquelle l'énoncé a été élaboré.

Pour Bakhtine, la matière linguistique ne constitue qu'une partie de l'énoncé. Pour lui, il existe une autre partie, non verbale qui fait partie également du contexte d'énonciation.

Comme Todorov (1981, p. 67) le souligne, l'existence de ce contexte n'a pas été ignorée avant Bakhtine mais le contexte avait été considéré comme extérieur à l'énoncé. Or, dans la théorie de Bakhtine, il est une partie intégrante : « la situation entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire de sa structure sémantique ».

Mais en quoi consiste ce contexte d'énonciation ou la situation d'énonciation? Todorov explique (1981, p. 68) que le contexte extra-verbal de l'énoncé se compose de trois aspects, selon Bakhtine :

- L'horizon spatial commun aux locuteurs (où et quand).

-
- La connaissance et la compréhension de la situation (communes aux deux, également). Ce deuxième aspect évoluera dans la théorie de Bakhtine et deviendra quelques années plus tard, l'objet ou le thème de l'énoncé (ce de quoi les locuteurs parlent).
 - Enfin, l'évaluation commune de la situation (le rapport des locuteurs à ce qui se passe).

Ainsi, la dimension partagée, l'horizon commun aux locuteurs est composé d'éléments spatio-temporels, sémantiques et évaluatifs ou axiologiques.

« La communication verbale ne pourra être comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concrète » (Todorov, 1981, p. 69).

Dans la théorie de Bakhtine, tout énoncé peut être considéré comme faisant partie d'un *dialogue*. Pour l'auteur, l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage. Le dialogue n'est bien sûr qu'une de ses formes. Par dialogue, il entend non seulement la communication verbale entre deux interlocuteurs physiquement présents, mais aussi toute autre communication verbale, quelle qu'en soit la forme. Pour le théoricien, toute communication verbale se déroule sous la forme d'un échange d'énoncés, c'est-à-dire, sous la forme d'un dialogue (Todorov, 1981, p. 71). Le discours serait en sorte le « scénario » d'un événement dialogique.

Dans ce dialogue, dans ce mouvement dialogique, l'énoncé se rapporte à des énoncés antérieurs donnant ainsi lieu à des relations intertextuelles ou dialogiques (Todorov, 1981, p. 77).

Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve déjà un mot habité.

C'est le principe que tout discours est interindividuel qui est prôné ici, par Bakhtine. Tout ce qu'un locuteur dit, exprime, communique, convoque, ne lui appartient pas uniquement. Il appartient aussi à l'auditeur, à celui ou ceux à qu'il s'adresse (1981, p. 83) :

On ne peut attribuer le discours à un seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits inaliénables sur le discours, mais l'auditeur a aussi ses droits et en ont ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur.

3.7. Le principe de pertinence de la communication

Dans un acte de communication à visée didactique, la pertinence est un critère important : les enseignants se demandent fréquemment si les contenus sélectionnés et enseignés sont pertinents, si la façon de les communiquer, de les expliquer, de les transmettre s'avère pertinente, si les ressources ou supports pédagogiques choisis sont pertinents.

Cela signifie que la communication interpersonnelle dans une situation didactique exploite ce souci constant de pertinence : demandant l'attention de l'apprenant, l'enseignant donne à entendre que son message est pertinent.

Selon Sperber et Wilson (1989, pp. 12-14), l'étude de la communication est confrontée à deux questions fondamentales : qu'est-ce qui est communiqué et comment cette communication est-elle effective ?

Concernant la première question, les auteurs considèrent que sont communiquées des « pensées », des « hypothèses » et des informations ». Les 'pensées' sont définies par Sperber et Wilson comme des représentations conceptuelles, par opposition à des représentations sensorielles. Les « hypothèses », comme des pensées que l'individu traite comme des représentations du monde réel, par opposition à des fictions, des désirs ou des représentations de représentations et les 'informations' sont traitées comme des faits ou des hypothèses qui sont présentées comme des faits.

Concernant la deuxième question, Sperber et Wilson partent du constat suivant : d'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle que les auteurs appellent le « modèle du code ». Ce modèle s'appuie sur une conception sémiotique de la communication, pour laquelle communiquer, c'est coder et décoder des messages. Ensuite, d'autres auteurs ont proposé un autre modèle que Sperber et Wilson appellent, le « modèle inférentiel ». Selon ce deuxième modèle, communiquer, c'est produire et interpréter des indices.

Pour ces auteurs, les deux modèles ne sont pas incompatibles, ils ont un rôle à jouer dans l'étude de la communication verbale en rendant compte des modes de communication différents. Car, pour eux, la communication verbale met en jeu, simultanément, des mécanismes de codage autant que d'inférence.

Mais revenons au modèle du code. Comme Sperber et Wilson le soulignent (1989, p. 17), l'idée selon laquelle la communication verbale est un processus de codage et de décodage est profondément enracinée dans la culture occidentale en oubliant qu'il s'agit plutôt d'une hypothèse que d'un fait. Pour ces auteurs, le modèle du code a eu le mérite d'expliquer le fait suivant : les énoncés rendent possible la communication des pensées. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les énoncés sont des pensées codées permettrait d'expliquer ce fait. Néanmoins, la compréhension verbale ne se réduit pas au simple décodage d'un signal linguistique.

La conception sémiotique de la communication (nommée ainsi par Pierce) ou la conception sémiologique (appelée de cette façon par Saussure) est une généralisation du modèle du code à toutes les formes de communication. Selon cette conception, toute communication présuppose un système sous-jacent de signes et la tâche du sémioticien est de reconstruire ce système.

Une grammaire générative est un code qui associe une représentation sémantique à une forme phonologique. Par conséquent, il est possible de percevoir un énoncé comme étant la réalisation de la forme phonologique d'une phrase donnée. Ceci laisse supposer que les formes phonologiques des phrases correspondent aux sons des énoncés. En revanche, chaque phrase construite peut servir à communiquer des idées, des pensées différentes. Il n'est donc pas possible d'affirmer que la représentation sémantique d'une phrase correspond étroitement aux pensées qu'un énoncé de cette phrase sert à communiquer.

Il est certain qu'une langue est un code qui associe des représentations phonétiques à des représentations sémantiques mais comme Sperber et Wilson l'affirment (1989, p. 21) la représentation sémantique d'une phrase est loin de coïncider avec les pensées qui peuvent être signifiées en énonçant la phrase. Pour eux, il est possible de passer de la représentation sémantique à la pensée que le locuteur souhaite communiquer non par un surcroît de codage mais par le biais d'inférences. Ainsi, pour eux, le modèle du code n'est pas l'unique modèle capable d'expliquer la possibilité de communiquer. La communication a été aussi décrite par ces auteurs comme un processus inférentiel de reconnaissance des intentions du locuteur.

Dans ce processus inférentiel de la communication, la distinction entre une phrase et un énoncé est fondamentale. Un énoncé comporte un ensemble de propriétés : certaines sont linguistiques, d'autres ne le sont pas. Le modèle du code fait abstraction de toutes les

propriétés d'un énoncé qui ne sont pas purement linguistiques et décrit une structure linguistique abstraite, la phrase.

Cette structure linguistique (la phrase) peut être commune à une multitude d'énoncés que seules les propriétés extralinguistiques de la situation d'énonciation pourraient permettre de les distinguer.

Comme Sperber et Wilson l'expliquent (1989, p. 22), la représentation sémantique qu'une grammaire générative assigne à une phrase ne tient pas compte des propriétés extralinguistiques des énoncés, comme par exemple, le moment de l'énonciation, le lieu, l'identité du locuteur, ses intentions, entre autres.

Ainsi, différents énoncés d'une même phrase peuvent avoir différentes interprétations. L'étude de la représentation sémantique des phrases relève de la grammaire ; l'étude de l'interprétation des énoncés relève de la pragmatique.

Selon le modèle inférentiel, la communication se fait au moyen d'indices que le communicateur fournit afin que l'auditeur puisse en inférer ses intentions. Cette description de la communication en termes d'intentions et d'inférences est identifiée par Sperber et Wilson comme une forme de « communication inférentielle ».

Cette description de la communication s'appuie sur le constant suivant : tous les individus sont des locuteurs et des auditeurs. En tant que locuteurs, l'intention des individus est que leurs interlocuteurs reconnaissent leur intention de les informer d'un certain état des choses. En tant qu'auditeurs, les individus essaient de reconnaître ce dont le locuteur a l'intention de leur informer. Les auditeurs ne s'intéressent au sens de la phrase énoncée que pour en inférer ce que le locuteur veut dire.

La communication est possible non pas lorsque les auditeurs reconnaissent le sens linguistique de l'énoncé mais lorsqu'ils infèrent le « vouloir dire » du locuteur. Ainsi, pour Sperber et Wilson, l'attribution d'intentions à autrui est une caractéristique de la cognition et de l'interaction humaines (1989, p. 42).

Ils soutiennent que quand un individu communique, il a pour intention de modifier l'environnement cognitif de ses interlocuteurs. Par environnement cognitif, les auteurs entendent l'ensemble d'hypothèses à sa disposition. Ils postulent qu'il existe une propriété

appelée « pertinence », laquelle détermine quelle information particulière retiendra l'attention d'un individu à un moment donné.

Pour Sperber et Wilson (1986, pp. 80-81), un comportement qui rend évidente une intention de rendre quelque chose manifeste est un comportement « ostensif » ou une « ostension ». Montrer quelque chose à quelqu'un est un cas d'ostension. Les auteurs soutiennent que la communication humaine intentionnelle est aussi un cas d'ostension.

Pour les auteurs, communiquer de manière ostensive-inférentielle consiste à rendre manifeste à un destinataire l'intention que l'on a de lui signifier une information qui nous semble importante. La communication inférentielle et l'ostension sont un seul et même processus, mais considéré de deux points de vue différents :

Celui du communicateur, qui produit l'ostension, et celui du destinataire, qui fait des inférences. Dans ce cas de figure, la communication ostensive-inférentielle comporte une intention informative et une intention communicative (Sperber & Wilson, 1986, p. 88).

Pour nous, dans une situation de formation, en explicitant des éléments de ses expériences professionnelles passées, le formateur permet aux formés de se familiariser avec les objets, les événements et les environnements constitutifs de ces expériences, jugés comme pertinents par le formateur.

La façon dont ces expériences antérieures vont être reliées et communiquées participera de la construction de nouvelles interprétations et perspectives de sens des formés (Mezirow 2001, p. 31).

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que la question de l'expérience, de son expression et de sa communication sont des questions inépuisables qui traversent tant de domaines de la connaissance, dans lesquels elles se présentent sous des visages extrêmement différents au gré des interrogations dans lesquelles nous pouvons les inscrire.

Nous avons voulu dans ce chapitre convoquer seulement certains aspects de cette diversité, en rendant compte de certains corps théoriques mobilisés, lesquels se sont fait entendre de façon progressive dans cette partie. Les filiations théoriques mobilisées témoignent de notre intention d'inscrire l'objet de cette recherche au carrefour d'une théorie de l'expérience, d'une

approche conjointe des constructions des sujets et de construction des activités, et enfin, d'une théorie du langage et de la communication.

Comme il est impossible d'isoler un objet d'études de son contexte social et historique, nous exposons dans les pages qui suivent des éléments contextuels, institutionnels et juridiques relatifs à l'objet de la recherche qui permettront de mieux comprendre l'inscription de cet objet dans le paysage de l'enseignement supérieur et plus particulièrement dans un mouvement de professionnalisation.

4. Cadre social et institutionnel. L'enseignement supérieur en France, vers une approche professionnalisante des formations

La recherche menée ici concerne l'enseignement supérieur en France. Il était alors indispensable d'en cerner les contours, les grandes orientations, aussi bien sur le plan structurel, organisationnel qu'historique.

4.1. L'enseignement supérieur en France : principales évolutions

Pendant le dernier quart de siècle, le paysage de la vie universitaire et tout particulièrement de l'enseignement supérieur a changé ; changement qui se poursuit encore aujourd'hui comme conséquence de l'existence de plusieurs facteurs, tels que : l'évolution de la fonction attribuée aux établissements d'enseignement supérieur et tout particulièrement, aux universités ; la mise en place des réformes au niveau européen ; la diversification des programmes et des offres de formation ; l'évolution des caractéristiques des publics accueillis ainsi que l'existence de nouveaux enjeux sociétaux, économiques, géopolitiques et de mobilité ancrés notamment dans un mouvement de pensée, celui de la construction d'une société européenne dite « de la connaissance ».

La perspective à long terme pour l'éducation supérieure est semée de préoccupations, surtout due aux pressions et aux exigences pour que l'enseignement supérieur en Europe améliore d'une part, son rendement, sa compétitivité et sa couverture face à des universités d'autres continents et, d'autre part, qu'il réponde aux besoins de la société et de l'économie en contribuant à l'employabilité des étudiants²⁷. Afin de comprendre l'origine et la nature des changements produits au niveau de l'enseignement supérieur en France ainsi que les enjeux

²⁷ Nous n'aborderons pas ici la définition du terme « employabilité ». En revanche, nous ajouterons qu'indépendamment de la signification spécifique donnée à ce terme, il est fortement relié à la possession et/ou à la maîtrise d'un certain nombre de connaissances et d'habiletés, d'un « savoir-faire » nécessaire au développement de ce que nous pourrions appeler la compétence, dans un domaine professionnel déterminé.

sous-jacents à ces modifications, il est fondamental de retracer les événements les plus significatifs du paysage universitaire français de ces trente dernières années.

Si nous prenons comme point de référence les trente dernières années, période qui, selon plusieurs rapports, a été particulièrement riche en réformes pour les pays de l'Union Européenne (par exemple, le rapport Eurydice 2000) et si nous comparons les universités du début des années quatre-vingt à celles du XXI^e siècle, il est évident que des changements profonds sont survenus dans le paysage de l'Enseignement supérieur Européen, tout particulièrement en France. Selon Musselin (2003), trois, voire quatre évolutions majeures ont eu lieu au cours de trois décennies passées. Dans un premier temps, l'existence d'une seconde vague de massification par la professionnalisation des cursus. Dans un second temps, l'ancrage des universités dans leur environnement local. Puis, dans un troisième temps, l'émergence d'établissements plus autonomes et plus gouvernés. Enfin, l'intégration des universités françaises dans le processus de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

4.1.1. Massification et professionnalisation

La fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix ont été marquées par une deuxième vague de massification. En effet, cette vague s'est traduite par une augmentation de 82 % des effectifs dans les universités françaises, entre 1980 et 1995. Le nombre d'étudiants est passé de 309 700 en 1960-1961 à 850 600 en 1970-1971. Puis, de 1 181 100 en 1980-1981, pour atteindre 1 717 100 en 1990-1991. Les universités comptaient environ 1 600 000 en 1995-1996 ; 1 606 000 en 2001-2002 et 2 209 200 étudiants en 2002-2003. Par exemple, les étudiants inscrits en Sections Techniques supérieures (STS) sont passés de 61 421 à 169 075 (soit + 275 %) et ceux inscrits dans des Instituts Universitaires de technologie (IUT) de 52 335 en 1980-1981 à 109 021 en 1995-1996 (soit + 108 %). La population formée dans les écoles d'ingénieurs situées dans les universités a augmenté de 37 000 étudiants en 1980-1981 à 102 400 en 2002-2003, soit une augmentation de 176 % ; la population formée dans les écoles de commerce, de gestion, vente et comptabilité est passée de 15 800 étudiants à 74 000, soit une multiplication par près de quatre.

Ces chiffres illustrent la massification des effectifs qui a eu lieu depuis les années 1960 et qui s'est accélérée dans les années 1980 (Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques, 2003).

Ce phénomène n'a pas seulement été de nature quantitative, il a été accompagné d'un processus de diversification des cursus et d'un essor de formations professionnalisantes, notamment par le développement des formations de premier cycle. Par exemple, des formations dispensées par les Instituts universitaires de technologie (IUT) ; les licences et les masters scientifiques et techniques, délivrées par les universités ainsi que des multiples formations de niveau bac +2 inscrites dans le répertoire de certification nationale professionnelle. En l'espace de trente ans, ces formations se sont développées en nombre et en effectifs.

L'offre de formation s'est donc fortement diversifiée et accrue pendant les trois dernières décennies. L'apparition récente d'un nombre de licences et de masters professionnels en témoigne. Ceci confirme l'émergence d'un phénomène qui génère aussi des dangers. Comme l'ont montré plusieurs auteurs (Simonet, 1999, Kletz & Pallez, 2001 et 2002 ; Mignot-Gérard & Musselin, 2002), la régulation de cette offre n'est pas toujours maîtrisée par les établissements qui s'inscrivent assez souvent dans une logique inflationniste, et son contrôle peut parfois échapper aux procédures d'habilitation nationale du ministère. Malgré ces difficultés, les universités françaises ont su répondre à un afflux considérable d'étudiants et adapter leurs cursus à un public de plus en plus hétérogène, comme le montrent les études menées sur le profil des étudiants (Erlich, 1998 ; Frickey *et al.*, 2000).

A cette croissance de l'effectif des étudiants se sont ajoutés une expansion et un renouvellement du corps enseignant ainsi que d'autres changements concernant les missions de l'enseignement supérieur, ou plutôt, les priorités à établir entre ces missions. D'une part, les relations hiérarchisées entre formation et recherche et d'autre part, à l'intérieur de la fonction formation, l'importance de la place à accorder aux formations professionnalisées et à la formation continue (Bireaud, 1990).

Pour Romainville (2006), l'université a connu de nombreuses transformations lors des dernières décennies, en particulier celle du passage d'une formation de l'élite à un enseignement de masse. Ce changement de situation s'explique par une volonté politique et

économique qui a permis une démocratisation de l'accès aux études universitaires. Cette démarche est fortement soutenue par une demande sociale.

Face à la nécessité d'élargir et d'assurer des débouchés professionnels aux étudiants, les voies et filières de formation professionnelles supérieures se sont multipliées et diversifiées. C'est donc un mouvement largement entamé qu'a officialisé la loi Savary de 1984 en inscrivant la fonction de formation à caractère professionnel parmi les missions des universités.

4.1.2. L'ancrage local des universités

Une deuxième évolution concerne la nature des relations construites par les universités avec leur environnement local (Filâtre, 1993 ; Baraize, 1996). La loi de décentralisation de 1982, puis le Plan Université 2000 proposé pendant les années 1980 vont constituer des opportunités pour renforcer l'intérêt des collectivités locales pour les universités. Ces mesures vont permettre d'institutionnaliser la participation des autorités locales aux décisions et au financement des équipes et des équipements universitaires. Cette institutionnalisation se traduit par l'intégration de l'enseignement supérieur dans les plans État-régions et par le développement de politiques scientifiques qui permettent une répartition des crédits de recherche aux établissements situés sur un même territoire.

Mais cette répartition peut s'avérer inégale en fonction des régions. Autrement dit, il peut y exister un investissement variable des collectivités territoriales en fonction des décisions prises au niveau régional et des liens créés avec les acteurs du développement local. Ces disparités génèrent, en fonction des territoires, la recherche de nouveaux partenariats entre le monde de l'entreprise et le monde de la formation.

4.1.3. Vers une autonomie des universités ?

La troisième évolution vécue par le système d'enseignement supérieur français se traduit par la capacité des universités à s'affirmer en tant qu'acteurs locaux. Cette affirmation se traduit par l'acquisition de plus d'autonomie et de visibilité auprès de collectivités locales.

L'un des effets les plus visibles de cette évolution est la transformation du rôle des présidents des universités et des équipes qui les entourent ainsi que des instances universitaires (Conseil d'administration, conseil scientifique et de formation, conseil des études de la vie

universitaire, entre autres). Aujourd'hui, la fonction des équipes de direction nécessite de plus en plus des compétences managériales.

Il est possible de constater également l'existence d'un discours qui affiche une conception plus active et dynamique de ces instances, une fonction de pilotage, une fonction de management et conduite de projets. Les instances universitaires sont devenues plus décisionnelles et plus actives.

Même si les universités suivent des directives nationales, les politiques d'établissement existent et sont fortement ancrées dans l'histoire et les spécificités de chaque université. Mais cette conquête d'une identité plus forte et plus autonome ne va pas sans difficultés et peut se heurter d'une part, à des questions de financement, de gestion du patrimoine et des postes et d'autre part, à des questions de cohésion interne et d'adhésion aux conceptions et aux valeurs dont les équipes de directions sont porteuses. En effet, le déploiement de certaines politiques peut rencontrer des résistances vives, faute d'une légitimité suffisante et d'une adhésion large à des modes de gouvernement et à la mise en place des réformes faite de façon verticale.

Face à ces difficultés, le défi des universités est celui de construire et de mettre en œuvre des politiques d'établissement qui favorisent d'une part, l'émergence d'un mouvement d'autonomie et de gouvernance institutionnelle et d'autre part, des efforts de gestion, d'innovation, d'harmonisation et de cohérence, non seulement avec leur environnement local mais également avec les directives nationales.

4.2. Vers la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur

4.2.1. La réforme LMD : origine et objectifs de la réforme

L'histoire naît d'une initiative de Claude Allègre (ancien ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie pendant le gouvernement de Lionel Jospin, entre 1997-2000), marquée par une première déclaration en 1998, à la Sorbonne, puis une seconde à Bologne, en 1999, enfin par le communiqué de Prague des ministres Européens de

l'enseignement supérieur en 2001. C'est grâce à l'Europe que l'idée de la modernisation du système d'enseignement supérieur s'est posée, avec deux objectifs principaux :

Unifier l'espace des universités européennes au profit des étudiants, des enseignants et des chercheurs et améliorer la lisibilité des diplômes européens pour le reste du monde.

C'est la déclaration de Bologne du 19 juin 1999 qui donne toute son ampleur à ce projet. Elle est signée par les ministres de 29 pays européens, qui s'engagent à coordonner leurs politiques pour atteindre différents objectifs spécifiques, tels que :

- L'adoption d'un système de diplômes lisibles et comparables, fondé sur trois grands niveaux (licence, maîtrise, doctorat) ;
- L'adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence ;
- La mise en place d'un système de crédits, similaire à celui du système ECTS (European credit transfer system) mis en place en 1989²⁸, pour favoriser la mobilité des étudiants, en facilitant la reconnaissance académique des périodes d'études réalisées à l'étranger ;
- La promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, en dépassant les obstacles à la libre circulation ;
- La promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité des formations proposées ;
- La promotion de la création d'un espace européen unifié d'enseignement supérieur.

La construction de cet espace européen de l'enseignement supérieur concrétisé par la déclaration de Bologne c'est, par conséquent, l'événement majeur qui a harmonisé l'organisation des études universitaires en promouvant la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs ainsi que la lisibilité des diplômes européens en focalisant l'ensemble des parcours autour de deux cursus : la licence et le master.

²⁸ Ce système a été mis en place en 1989, dans le cadre du programme ERASMUS. Aujourd'hui, il fait partie, comme ce dernier, du programme SOCRATES. Ce système permet d'attribuer des crédits à toutes les composantes d'un programme d'études (cours, stages, thèses...). Ces crédits permettent de quantifier les objectifs de formation et les acquisitions qui y sont liées. La définition des crédits se fonde sur la charge de travail de l'étudiant, les connaissances finales à acquérir et le nombre d'heures de cours à suivre. L'ECTS repose sur la convention selon laquelle le travail à fournir par un étudiant à plein temps pendant une année universitaire est de 60 crédits. Ce système permet donc de faciliter la comparaison des programmes d'études européennes, la reconnaissance des cursus effectués à l'étranger (par des transferts des crédits entre les établissements) et, par conséquent, de développer la mobilité des étudiants en Europe.

Parallèlement au processus de Bologne, le Conseil Européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 avait fixé comme objectif pour l'Union Européenne, pour l'année 2010 :

Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.

La logique de ces actions est liée à l'idée que la croissance européenne ne peut se développer que dans le cadre d'une société dite « de la connaissance ». Ceci signifie que d'un point de vue économique, la croissance est indissociablement liée à la capacité d'une nation à produire, diffuser, utiliser des savoirs, créer de l'innovation et de la technologie.

Mais cette société « de la connaissance » se fonde évidemment sur l'enseignement et la recherche. Cet objectif témoigne bien de l'existence d'un lien direct entre qualité de l'université et croissance économique, en recherchant une meilleure compétitivité du système européen de l'enseignement supérieur²⁹.

4.2.2. La réforme LMD et ses conséquences sur l'enseignement supérieur français

La réforme a été lancée en France dès 1998 avec deux décisions fortes : la première concernait la création du diplôme du master, donné aux titulaires d'un DEA (diplôme d'études approfondies ; aujourd'hui master de recherche), d'un DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées ; actuellement, master professionnel) ou d'un diplôme d'ingénieur.

Ultérieurement des modifications ont été appliquées aux programmes de doctorat, puis le master lui-même s'est progressivement défini avec un contenu équivalent à 120 crédits européens au-delà de la licence.

La deuxième décision faisait référence à la création d'une licence dite professionnelle, diplôme obtenu en 3 ans, avec un niveau de qualification intermédiaire entre celui de technicien supérieur et celui de l'ingénieur ou du cadre supérieur.

²⁹ Source des informations concernant la réforme et ses objectifs : le site d'information de l'Union Européenne <<http://europa.eu.int/comm/education/index.en.html>>

En effet, le diplôme de licence professionnelle a été créé par arrêté du 17 novembre 1999 stipulant que celui-ci est un diplôme de niveau II, portant une dénomination nationale correspondant aux secteurs professionnels concernés.

La formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel. Ouverte au titre de la formation continue, elle permet à des personnes engagées dans la vie professionnelle de valider les connaissances et les compétences acquises dans leurs activités professionnelles, de les compléter et d'obtenir la reconnaissance d'un diplôme national.

Elle leur permet aussi de continuer leurs parcours de formation dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. Ouverte également à des étudiants titulaires du DEUG (Diplôme d'études universitaires générales), DEUST (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques), DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), BTS (Brevet de technicien supérieur) ainsi que d'autres par VAE (Validation des acquis de l'expérience), la licence professionnelle concerne un large public.

Selon Lorenzi et Payan (2004), la réforme LMD apparaissait comme une chance de rénover les universités et d'estomper la séparation entre grandes écoles et universités³⁰. Car, c'est en décidant pour elles-mêmes de leurs enseignements, c'est en faisant de leur campus de véritables lieux de recherche, en partenariat avec le monde des entreprises, que les universités françaises pourront prétendre lutter à armes égales avec leurs partenaires européens.

Ces auteurs considèrent que, seulement à travers une réorganisation de l'enseignement supérieur, deux mouvements fondamentaux peuvent apparaître :

Le premier pourrait permettre de mettre en concurrence le système d'enseignement français avec les autres systèmes universitaires européens. Ainsi, la compétition européenne pourrait secouer les structures universitaires françaises, protectionnistes et vieillissantes ; puis, le second mouvement pourrait rapprocher grandes écoles et universités. Ceci signifie que le master est ouvert aux grandes écoles. Mais cette ouverture, s'est avérée être un sujet sensible puisque même s'il y a une convergence entre grandes écoles et universités au niveau des

³⁰ Ils sont également les auteurs de *L'université maltraitée. Pour sauver notre enseignement supérieur : universités, grandes écoles et recherche*, Paris, Plon, 2003.

formations de troisième cycle, il n'a jamais été possible jusqu'ici de systématiser le rapprochement des cursus.

Pour Charle, *et al.* (2004), la mise en œuvre de la réforme du LMD a impliqué des moyens humains et financiers considérables³¹. Pour ces auteurs, la question de moyens se pose aussi avec force quand on s'intéresse au volet international des réformes en cours.

Ils affirment qu'en effet, c'est au nom de l'adaptation aux enjeux de la mondialisation, de la mobilité internationale des étudiants, de la construction européenne que des processus tels que la réforme LMD, la traduction des formations en termes d'ECTS ont été enclenchés.

Mais cette ouverture internationale pose de nombreuses questions : par exemple, la notion d'« espace universitaire européen » est très floue ; la question de l'« uniformisation » ou de l'« européanisation » des formations, va-t-elle redynamiser le système universitaire ? Va-t-elle donner de la reconnaissance et de la visibilité aux formations des pays européens et particulièrement de l'enseignement supérieur français ? Derrière cette apparente réorganisation de l'enseignement supérieur, existe-t-il une vraie volonté de changer le système ?

Suite à cet événement majeur, de nouveaux défis sont apparus pour les institutions du Supérieur et les enseignants-chercheurs : sur le plan économique, sur le plan de la gouvernance et sur celui de la structuration des programmes avec en conséquence, celle des modalités d'enseignement (Lanarès & Poteaux, 2013).

Au fil des années, les transformations économiques et sociales, l'accroissement du nombre des étudiants et l'évolution du monde du travail ont conduit à une mutation du rôle de l'université et des fonctions qui lui sont dévolues. La création des licences professionnelles et l'instauration du dispositif LMD ont encouragé et donné un cadre institutionnel à cette mutation. Nous avons donc assisté à une expansion continue des filières professionnelles à l'université depuis vingt ans, d'où la montée en puissance de l'appel à des professionnels dans ces formations professionnalisantes.

³¹ L'article de Charle, Del Buono, Gaubert et Soulié s'appuie sur les discussions et les propositions de l'ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche) et celles du collectif Abélard qui avait publié, en 2003 *Universitas calamitatum : Le livre noir des réformes universitaires*, Éditions du croquant, coll. « Savoir/agir », 2003.

4.3. Professionnalisation de l'enseignement universitaire en France

Le développement des formations professionnelles et professionnalisantes universitaires est affirmé comme une des priorités du ministère de l'Éducation Nationale depuis le début des années 1990, bien qu'il ait commencé dès le début des années 1980, notamment par le développement des formations de premier cycle universitaire. Ce développement s'est étendu aux écoles professionnelles et au sein de l'université. Preuve en est l'augmentation importante de la population inscrite dans plusieurs établissements et filières de l'enseignement supérieur : STS (Sections des techniciens supérieurs), IUT (Instituts Universitaires de Technologie), écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, de gestion, de comptabilité et de vente ainsi que dans les universités.

Cette multiplication des filières professionnelles s'est souvent réalisée au détriment des filières générales. Mettre en place une véritable professionnalisation coûte cher. Le risque est qu'à l'université, face à la multiplication des masters professionnels aujourd'hui, les moyens attribués aux filières générales ou à la recherche soient considérablement minimisés. La Cour des comptes écrivait dans un rapport publié, en 2003 (p. 33) :

Enfin, dans ce processus où les initiatives sont foisonnantes et ne procèdent ni d'une programmation d'ensemble, ni d'analyses prospectives, on ne peut exclure a priori ni les effets de mode, ni les erreurs d'anticipation des débouchés, alors même que des évaluations précises sont aujourd'hui difficiles à réaliser en raison du manque de recul. L'adaptation du système d'enseignement supérieur ne peut, dans ce domaine, suivre la seule conjoncture, car les évolutions des métiers sont très rapides pour qu'il soit possible de tirer des conclusions à long terme des constats instantanés. A supposer qu'ils soient connus, la prise en compte des souhaits immédiats des entreprises ne saurait en outre constituer un élément exclusif de pilotage de l'enseignement universitaire, dont la vocation est de préparer à l'ensemble de la vie active et non seulement au premier emploi³².

La nécessité de mettre en place des formations qui répondent à une demande professionnelle, pose la question de comment et sous quelle forme cette mise en place est possible face à la fonction critique et culturelle de l'université. Autrement dit, la question est de savoir comment

³²Le rapport est consultable sur le site de la Documentation Française :

<<http://www.ladocumentation française.fr/brp/notices/034000151.shtml>>

à l'intérieur d'une formation professionnalisante, faire coexister les contenus théoriques, les démarches méthodologiques, la formation à la recherche avec les apprentissages techniques nécessaires à l'insertion professionnelle.

Certaines formations reçoivent des ressources supplémentaires du milieu professionnel. Par conséquent, ce mouvement induit une différence importante au sein des universités entre les étudiants qui suivent des enseignements d'ordre général et ceux qui accèdent à des diplômes plus professionnels. Les clivages entre ces deux secteurs sont accentués par la création des filières professionnalisées : licence et masters professionnels (Vasconcellos, 2006, p. 78).

Certes, la professionnalisation des études conduit à décloisonner les disciplines, incitées à mettre en commun leurs potentiels dans une formation où le profil professionnel implique davantage de connaissances interdisciplinaires. Mais ce mouvement peut générer également une spécialisation excessive des formations liées à des emplois ou des fonctions spécifiques. (Maillard et Veneau, 2003. Cité par Vasconcellos, 2006, p. 78).

L'existence de ces formations modifie sans aucun doute le fonctionnement des universités car ces programmes d'enseignement sont avant tout destinés à s'adapter aux caractéristiques des marchés du travail, à former à des emplois ou à des postes spécifiques. Le risque est de concevoir des référentiels de formation fondés seulement sur une vision utilitariste en voulant proposer des formations diplômantes ou qualifiantes n'ayant que des finalités professionnelles « à court terme » (Montlibert, 2004. Cité par Vasconcellos, 2006, p. 79).

Des sociologues du travail comme Friedmann et Naville (1962) ont montré que les activités productives sont en constante évolution et que toute tentative de former des personnes adaptées seulement aux emplois existants, est vouée à l'échec puisque ces connaissances peuvent devenir obsolètes dans un espace-temps relativement court.

Il semble se dessiner ainsi une double orientation pour l'Université :

- La première correspond à des formations pouvant répondre de façon plus ciblée aux évolutions économiques et sociétales ;
- La seconde permet d'offrir une formation de base et l'acquisition d'outils cognitifs et des méthodes de travail transposables et susceptibles d'être réinvestis dans d'autres secteurs d'activité.

Ainsi des passerelles peuvent être envisagées pour passer d'un secteur à un autre, favorisant chez les adultes en formation mobilité et adaptation professionnelles. Cette orientation vise à produire une posture de développement de la connaissance *tout au long de la vie* et de participer *in fine* à la promotion sociale des sujets engagés.

Dans ce contexte social et économique, il est fondamental de comprendre le concept de professionnalisation ainsi que les enjeux dont cette conception est porteuse.

4.3.1. La professionnalisation : concept, objets et enjeux

Selon Wittorski et Sorel (2005, pp. 247-248), les démarches de professionnalisation correspondent à une demande sociale marquée par l'émergence de trois facteurs que les auteurs considèrent comme non dissociables :

- Des évolutions sociales qui concernent à la fois des transformations significatives du travail (au plan des technologies, de l'organisation de la production des biens et des services, des environnements) et des reconfigurations de métiers et d'activités ;
- La constitution progressive du champ de la formation des adultes comme champ de recherche. Car ce champ de recherche permet à la fois de comprendre les évolutions des dispositifs de formation, les dynamiques identitaires associées aux évolutions des métiers et des situations de travail ainsi que les processus de production et de diffusion des savoirs qui sont en jeu ou construits dans/par ces espaces ;
- La réapparition du débat relatif au rapport entre théorie et pratique qui pose, selon les auteurs, la question et de l'autonomie du discours scientifique par rapport à l'action et au savoir élaboré à partir de celle-ci.

L'existence d'un nouveau paradigme social prônant un « individu acteur et auteur de sa propre vie ainsi qu'une efficacité immédiate de l'action concrète » témoigne selon Wittorski de l'émergence d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » qui valorise un sujet autonome capable de gérer sa vie et de prendre des responsabilités en provenance des organisations.

Pour l'auteur, ces modes de pensée sont probablement à l'origine de la figure moderne du « professionnel » et du discours sur la professionnalisation (Wittorski, 2009, p. 781). Le mot professionnalisation est un terme polysémique et étroitement lié à celui de compétence. Il est

apparu dans des espaces et à des époques différentes pour désigner des intentions variées. Wittorski (2008, pp. 12-13 ; 2009, pp. 782-784) repère au moins trois sens et/ou objets attribués à ce mot, répondant à des enjeux bien différents.

4.3.1.1. La professionnalisation comme constitution des professions

Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (référence aux travaux de Parson, notamment) et cette première acception indique le processus par lequel une activité devient une profession (libérale) mue par un idéal de service.

Wittorski, en prenant appui sur les travaux de Paradeise (2003) rappelle que le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. Le mot profession dans les pays anglo-saxons est associé à l'image de la profession libérale.

En France, explique l'auteur, ce mot apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'Etat. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins d'obtention d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique. L'enjeu est de faire reconnaître une activité comme profession.

4.3.1.2. La professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles

Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les organisations de production de biens et de services (relevant d'abord, historiquement, du secteur secondaire) placées sur des marchés fortement concurrentiels et sommées de faire évoluer l'organisation de leur activité, conduisent à une autre signification. L'enjeu concerne ici la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). Il s'agit de favoriser l'évolution des compétences pour assurer une efficacité en permanence dans un contexte de travail.

4.3.1.3. La professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité des offres et des pratiques de formation

La finalité poursuivie est ici de créer une articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Cette articulation consiste à intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de sa propre pratique professionnelle ainsi que l'expérimentation de nouvelles formes de travailler.

Il ne s'agit plus de transmettre seulement des contenus théorico-pratiques. Ainsi, les logiques liées au recours à la formation changent, elles ne reposent plus tant sur l'adaptation de la main d'œuvre aux changements mais surtout sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail (Barbier, Berton & Boru, 1996).

L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation (Wittorski, 1997, p. 30).

L'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. La notion est fortement polysémique, car elle est investie d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent.

Ce terme revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (*professionnalisation-profession*), l'accompagnement de la flexibilité du travail (*professionnalisation-efficacité du travail*) et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (*professionnalisation-formation*) (Wittorski, 2013).

Wittorski et Ardouin (2012), en se référant au terme « professionnalisation » parlent de trois dimensions :

- Une dimension « sociologique » : la professionnalisation est le passage d'une occupation au statut de profession, en passant par l'existence d'un métier. Une profession est « un métier qui a réussi ». C'est le cas, notamment, des métiers qui s'inscrivent dans un contexte (corps de métier, regroupements...);

- Une dimension « individuelle et de l'emploi » : la professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification, en compétence c'est-à-dire, en professionnalité. C'est le processus de développement d'une professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir-faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci ;
- Une dimension « pédagogique » : la professionnalisation s'applique à la volonté de rendre une formation plus professionnelle sur deux aspects : donner, aborder, inscrire des éléments professionnels dans et pendant la formation (dimension opératoire de la formation vers et par des activités et contenus professionnels) ; adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi.

Bourdoncle (2000), quant à lui, a distingué cinq « objets cibles » de la professionnalisation :

- *La professionnalisation de l'activité* : elle concerne le passage « d'une activité gratuite faite par des amateurs bénévoles ou militants, en activité rémunérée et exercée à titre principal ». Cette transition s'accompagne le plus souvent de la mise en place d'un cursus universitaire ;
- *La professionnalisation du groupe exerçant l'activité* : il s'agit cette fois, pour les personnes qui exercent l'activité de faire progresser leur profession en lui permettant de se démarquer des activités semblables ou assez proches. Paradeise(2003) indique que « les professions une fois reconnues ne le seront pas pour l'éternité » ; elles doivent donc constamment délimiter leur territoire ;
- *La professionnalisation des savoirs* : parce que les savoirs professionnels sont peu accessibles à l'homme ordinaire, leur validation ne peut être assurée que par les membres du groupe professionnel à l'origine de ces savoirs ;
- *La professionnalisation des personnes exerçant l'activité* : par l'acquisition des savoirs et de compétences professionnelles, l'individu s'imprègne de la « culture » du groupe professionnel choisi et en devient membre à part entière ;
- *La professionnalisation de la formation* : il s'agit ici de croiser formation et travail. Cette idée est au cœur de nombreuses formations professionnalisantes. Cet objet cible concerne la formation universitaire que nous étudions.
- *La professionnalisation des acteurs* : par la transmission des savoirs et des compétences, permettre aux individus de se construire une identité de professionnel ;
- *La professionnalisation de l'organisation* : lorsque la structure et le fonctionnement de l'organisation favorisent les apprentissages collectifs.

Même si la professionnalisation vise des objets différents (la professionnalisation des acteurs, des activités, des métiers, des organisations), des liens se créent entre ces différents objets et des dynamiques d'individus et des dynamiques sociales s'articulent :

Ces dynamiques interviennent conjointement et réciproquement comme si, faisant évoluer les compétences et la professionnalité des professionnels, on contribuait à professionnaliser le champ et comme si, professionnalisant les activités, l'organisation, on tendrait à l'évolution des compétences et de l'expertise des agents (Sorel, 2005, p. 115).

Tous les projets de professionnalisation ne sont pas équivalents selon qu'il s'agit d'un projet institutionnel, d'un projet porté par un groupe professionnel ou d'un projet porté par un individu :

- Dans le premier cas, l'organisation décide de mettre en place un dispositif de professionnalisation pour ses salariés ou pour certaines activités de l'entreprise ;
- Dans le deuxième cas, des actions sont entreprises par un groupe professionnel pour faire reconnaître une activité ;
- Dans le troisième cas, un individu, pour des raisons qui lui sont propres cherche à développer ses compétences.

Parler de la direction qui peut emprunter la professionnalisation, c'est se poser la question concernant la distinction entre dispositifs et pratiques de professionnalisation : selon Wittorski (2005, 2009), si les dispositifs de professionnalisation sont mis en œuvre par les organisations (entreprises, organismes de formation, entre autres...), l'auteur parle de « dynamiques prescrites ». Dans le cas de ces dispositifs, la transmission du savoir (de nature théorique, pratique ou professionnelle) guide la professionnalisation. Cette mise en œuvre témoigne de l'existence des liens entre développement des compétences, pratiques de professionnalisation et contexte professionnel.

La professionnalisation relèverait ici, selon Wittorski, d'une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets passant par la prescription, par l'organisation de certaines compétences (des compétences qui traduisent la conception que l'organisation se fait du « bon professionnel ») et par la proposition des dispositifs de formation et/ou de travail spécifiques permettant de les développer et qui constituent une offre/injonction identitaire. L'auteur parle ici d' « identité prescrite ».

Si les pratiques de professionnalisation sont mises en œuvre par les individus, indépendamment de tout dispositif organisationnel proposé, l'auteur parle de « dynamiques réelles ». Pour l'individu, l'objectif est d'être plus efficace dans son travail, plus compétent, plus professionnel. Contrairement aux dispositifs, ce sont l'action et les compétences qui guident la professionnalisation des individus.

Le développement professionnel serait ici un processus de transformation des sujets au fil de leur activité. Wittorski parle d'identité « agie et vécue ».

Si un processus de négociation de nature identitaire s'opère entre le sujet et l'organisation, l'enjeu sera l'attribution, par l'organisation, des compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée. Cette attribution donnera lieu à la reconnaissance d'une place dans l'organisation. L'auteur parle ici d'identité « reconnue/attribuée ».

4.3.2. Voies de professionnalisation

Wittorski (2009, pp. 788-789) propose ainsi six voies de professionnalisation, selon la typologie de ces pratiques.

Une première voie, appelée « logique de l'action ». L'individu se professionnalise dès lors qu'une nouveauté intervient au fil de l'action avec laquelle il est déjà familiarisé. Cette situation le conduit à modifier sa façon de faire. L'auteur parle d'une « logique de l'action » car l'individu ajuste sa pratique en même temps qu'il agit.

Une deuxième voie appelée par l'auteur « logique de la réflexion et de l'action » : cette voie se caractérise par la confrontation du sujet à des situations inédites dans lesquelles sa façon habituelle de faire s'avère être inopérante. Face à l'inédit, le recours à des personnes ressources (par exemple des collègues) pour trouver des stratégies de résolution, la recherche des ressources documentaires, la mise en relation de toutes ces informations ainsi que les tentatives de résolution de la situation vont constituer le socle de la création d'un processus d'action dans lequel la réflexivité jouera un rôle important.

Une troisième voie appelée « logique de réflexion sur l'action » : correspond à l'analyse rétrospective de l'action pour mieux la comprendre ou la transmettre. Par exemple, participer

à un groupe d'échanges de pratiques est l'occasion de prendre du recul par rapport à son action, ce qui est toujours un gage d'efficacité pour les actions futures. Si cette réflexion vient après l'action, l'auteur parle de « logique de réflexion sur l'action ».

Si cette réflexion vient avant l'action (tirer le bilan en vue de définir par anticipation une autre façon d'agir), il parle alors de la « logique de réflexion pour l'action ». Ceci signifie que cette voie se caractérise par des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles manières de faire dans le but d'être plus efficace au travail.

Une voie nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » : correspond aux situations dans lesquelles un tiers (tuteur, accompagnateur...) accompagne un groupe d'individus dans la réalisation d'une activité qui leur est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs et/ou de connaissances mais aussi de mise à distance de l'action et de modification de façons de voir et/ou de concevoir l'activité.

Et enfin, une dernière voie nommée « logique de l'intégration/assimilation » : par exemple, dans le cadre d'un projet spécifique qui nécessite d'acquérir des savoirs nouveaux ou pour réduire l'écart entre compétences actuelles et compétences visées, un individu peut souhaiter poursuivre sa formation. Par exemple, dans le cadre d'une auto-formation. L'auteur parle ici de la logique « d'intégration/assimilation ». L'individu dans cette reprise d'études, mobilise ou fait appel à ses ressources internes afin de gérer l'écart et trouver un équilibre.

Ces voies permettent d'établir les formes de formation, de travail et de recherche qui structurent les pratiques de professionnalisation. Ces dernières nécessitent un cadre favorable, dans lequel les individus puissent avoir les moyens de valoriser pleinement leurs compétences.

Nous venons d'exposer des concepts, des logiques, des enjeux, des évolutions en lien étroit avec le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur en France. Quelle mise en lien avec la population cible de notre étude et avec l'objet de cette recherche ?

Les éléments exposés ici sur la professionnalisation souhaitent mettre en évidence :

- Les différentes réalités sociales ainsi que la diversité des pratiques, des dynamiques et des logiques désignées par l'émergence et l'usage de ce terme dans le monde de la formation ;

-
- L'usage de ce terme témoigne d'un rapprochement réel entre formation et travail et questionne ce qui est en jeu dans des processus de professionnalisation des activités, des individus et des organisations.

Pour Sorel et Wittorski (2005, p. 250), quels que soient les leviers de professionnalisation opérationnalisés, l'imbrication étroite de la formation et du travail apparaît comme un point nodal du processus de professionnalisation engagé, dont la manifestation la plus tangible est la focalisation des pratiques de formation sur les activités et situations de travail dont il s'agit d'identifier les enjeux de savoir.

S'intéresser aux pratiques d'enseignement des enseignants associés, signifie s'intéresser à la façon dont ces formateurs contribuent à la professionnalisation des adultes en formation. Même si l'objet de cette recherche ne porte pas sur la question de la professionnalisation, comprendre ce que ce terme recouvre permettrait de mieux décrypter :

Quelles sont les tendances et les postures d'enseignement de ces enseignants ? Est-ce qu'il s'agit des situations de formation axées sur des activités de face à face pédagogique et la transmission de savoirs ou des activités ancrées dans le champ du travail, c'est-à-dire, dans des situations de la vie sociale, économique, professionnelle ? Quels sont les savoirs en jeu, « travaillés » ou construits dans ces pratiques enseignantes : disciplinaires, techniques, procéduraux, expérientiels ? Quelles sont les logiques de professionnalisation privilégiées (logique de l'action, logique de la réflexion pour ou sur l'action logique de traduction culturelle par rapport à l'action, logique de l'intégration/assimilation ?

Aujourd'hui, « l'économie de la connaissance » donne lieu à de nouvelles exigences en matière de gestion des savoirs dans les entreprises et plus largement dans les organisations. Ces exigences ont une incidence sur la façon de concevoir le rapport au savoir et à l'action.

L'université du XXI^e siècle en France est et sera sans aucun doute le théâtre d'un renouveau pédagogique influencé par la configuration européenne et internationale, par l'évolution des finalités des formations universitaires en accord avec les besoins socio-économiques et par l'usage du numérique, sous toutes ses formes.

La construction d'un « espace d'enseignement européen » vise en fait à instaurer un nouveau modèle d'université. Il s'agit d'une université appelée à nouer des alliances avec d'autres

partenaires académiques et avec le monde professionnel, par exemple, avec des entreprises de divers secteurs d'activité.

L'ampleur de ce défi exige un décloisonnement disciplinaire et culturel par une mutualisation de questions de recherche transversales à l'enseignement supérieur, tout particulièrement, à la pédagogie du Supérieur. Cette dernière étant définie à la fois comme un champ de pratiques et un champ de recherche centré longtemps sur les interactions entre apprentissage et enseignement, dans un contexte de formation incluant les institutions, les disciplines et les acteurs concernés (Poteaux, 2013).

L'un des acteurs concernés par cette pédagogie du Supérieur, c'est l'enseignant associé. Le professeur associé semble être au cœur des stratégies des universités dans la mise en place d'une approche de plus en plus professionnalisante des formations universitaires. Mais qui sont ces enseignants ? Quel est leur profil ? Comment sont-ils recrutés ? Dans quelles filières de formation interviennent-ils ? Comment leur intervention en formation, contribue-t-elle au processus de professionnalisation ? Autant des questions, auxquelles nous tenterons d'y répondre.

4.4. Les enseignants associés

Dans les lignes qui suivent, il sera question d'une part de définir les acteurs concernés par cette recherche, leurs caractéristiques, leur statut et leurs fonctions dans l'enseignement supérieur et d'autre part, de dresser un panorama statistique concernant l'évolution du nombre des personnels enseignants de l'enseignement supérieur, notamment des enseignants associés.

Les universités possèdent en leur sein différentes catégories de personnels : les personnels administratifs, les personnels de maintenance et les enseignants-chercheurs. A côté de ces enseignants existent des personnes recrutées pour leurs connaissances et expériences dans un des domaines professionnels préparés et y exerçant toujours : ce sont les enseignants associés.

Avant de définir le statut d'enseignant associé, les formes d'association possibles ainsi que les conditions de recrutement des professeurs associés à temps partiel dans le supérieur, il nous semble important de dresser un panorama statistique concernant l'évolution du nombre des personnels enseignants de l'enseignement supérieur entre 2005 et 2013.

Ces données constituent des indicateurs intéressants pour évaluer la progression et/ou la stabilité concernant la participation des enseignants non permanents, notamment des professeurs associés dans les fonctions d'enseignement et d'encadrement universitaire.

4.4.1. Panorama statistique du personnel enseignant

Le groupe des enseignants du supérieur a connu une spectaculaire expansion depuis la moitié du XX^e siècle, suivant l'explosion des effectifs étudiants :

De la fin des années 1970 à la fin des années 1990, l'effectif des enseignants de l'enseignement supérieur en France a pratiquement doublé, passant de moins de 40000 à plus de 80000 personnes selon le Ministère de l'éducation nationale (2000). Par exemple, on comptait 8131 enseignants dans les universités en 1960, qui représentaient environ 0,03 % de la population active de l'époque (Rapport de Baecque, 1974, p. 33). Ils sont 89400 en 2005-2006 (Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information 07-03, 2007), représentant 0,4 % de la population active.

En 2006-2007, ils sont 90 000 enseignants à être en fonction dans les établissements publics d'enseignement supérieur. L'effectif global progresse constamment, avec 600 personnes de plus chaque année. Les enseignants-chercheurs représentent (60,6 %) de l'effectif du personnel employé dans les universités à temps plein. Ils comprennent les professeurs des universités (34,7 %), les maîtres de conférences (25 %) et les assistants titulaires (0,3 %) ; les personnels du second degré (14,9 %) et les personnels enseignants non permanents (24,5 %). Parmi ces derniers, les enseignants associés constituent (14,7 %).

Les enseignants associés, non permanents, sont 1254 employés en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion ; 987 en sciences sociales et humaines ; 781 en Sciences et Santé (Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information n° 07-46, 2006-2007).

En 2007-2008, l'effectif des enseignants en fonction reste stable dans les établissements d'enseignement supérieur. Parmi ces enseignants, 57500 appartiennent aux corps des enseignants chercheurs et assimilés (60,3 %), 13700 appartiennent au second degré (15,3 %) et 22000 enseignants non permanents (soit 24,4 %) participent à l'encadrement universitaire.

Ces personnels enseignants non permanents regroupent les enseignants associés, les attachés temporaires d'enseignement et de recherche et moniteurs, les assistants des disciplines hospitalo-universitaires, les lecteurs et les maîtres de langues.

Il est possible de constater, pendant la même année (2007-2008), le recrutement important d'enseignants associés, toute quotité de travail confondue, dans les domaines des sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion (1240) ainsi que dans les domaines de lettres et sciences humaines (1002).

Dans le domaine de Sciences (mathématiques et informatique, physique, chimie, sciences de la terre, mécanique, génie mécanique, génie informatique, énergétique, biologie et biochimie) ils sont 755 et enfin, dans le domaine de la santé, ils constituent 229 (Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information 08-25, 2007-2008).

En 2008-2009, 92400 enseignants ont été en fonction dans les établissements publics d'enseignement supérieur. Les enseignants-chercheurs représentent (59,6 %) comprenant les professeurs des universités (35 %), les maîtres de conférences (64,8 %) et les assistants titulaires (0,2 %) ; les personnels du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur (14,7 %) et les personnels enseignants non permanents (25,7 %).

Parmi les enseignants non permanents, les enseignants associés constituent une population enseignante aux profils très variés recrutés à titre temporaire afin de faire bénéficier les étudiants de leurs compétences et de leur expérience (14 %).

Nous constatons une petite progression concernant les domaines de Sciences juridiques, économiques, politiques et de gestion avec un total de 1288 et de 1019, dans le domaine de lettres et sciences humaines. L'effectif dans le champ de Sciences et de la Santé est resté stable (Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information 09-24, 2008-2009).

Pendant **l'année 2009-2010**, 93000 enseignants étaient en fonction dans le supérieur, les enseignants-chercheurs représentaient (60,3 %) comprenant les professeurs des universités (35,4 %), les maîtres de conférences (64,5 %) et les assistants titulaires (0,1 %) ; les personnels du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur (14%) et les personnels enseignants non permanents (25,8 %). Parmi les enseignants non permanents, les enseignants associés constituent (13,4 %). Nous constatons une petite diminution concernant

les domaines de Sciences juridiques, économiques, politiques et de gestion avec un total de 1264 et de 995, dans le domaine de lettres et sciences humaines.

L'effectif diminue également dans le champ de Sciences (717). En revanche, celui de la santé reste stable (227) (Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, 11-06, 2009-2010).

En 2010-2011, plus de 96000 enseignants étaient en fonction dans le supérieur, les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires représentaient (58,5 %) comprenant les professeurs des universités (35,5 %), les maîtres de conférences (64,4 %) et les assistants titulaires (0,1 %) ; les personnels du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur (13,4 %) et les personnels enseignants non permanents (28,1 %).

Parmi ces enseignants non permanents, les enseignants associés constituaient (11,5%) Nous constatons une petite diminution concernant les domaines du Droit, Sciences économiques et de gestion avec un total de 1252 et de 934, dans le domaine de lettres et sciences humaines. L'effectif diminue également dans le champ de Sciences (688). En revanche, celui de la santé augmente (234) (Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information 12-08, 2010-2011).

Durant l'année universitaire **2011-2012**, plus de 91000 enseignants (personnes physiques) ont été en fonction dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur. Parmi ces enseignants, 21500 appartiennent aux corps des enseignants non permanents. Parmi ces enseignants non permanents, les enseignants associés professionnels ou universitaires (à mi-temps et à plein-temps) constituent (14,4 %). Selon les données statistiques, ils ont 1227 dans les filières de formation de droit, de sciences économiques et de gestion ; 923, en Lettres et sciences humaines ; 649 en Sciences et techniques ; 292 en Santé. Les champs disciplinaires comportant plus de professeurs associés sont : sciences économiques et de gestion, sciences humaines, médecine, mécanique, génie mécanique (Ministère de l'Enseignement Supérieur, Note d'information 13-07, 2011-2012).

L'année universitaire **2012-2013**, près de 91000 enseignants (personnes physiques) ont été en fonction dans les établissements publics d'enseignement supérieur, sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Parmi ces enseignants, 21000 appartiennent

aux corps des enseignants non permanents et ont participé à l'encadrement universitaire. Ils représentent 23,2 %.

Selon les données statistiques, ils ont 1180 dans les filières de formation de droit, de sciences économiques et de gestion ; 915, en Lettres et sciences humaines ; 606 en Sciences et techniques ; 298 en Santé.

Les champs disciplinaires comportant plus de professeurs associés sont : sciences économiques et de gestion, sciences humaines, médecine, génie mécanique, mécanique, génie informatique, énergétique (Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur universitaire, DGHR, 2012-2013).

Selon le bureau des études d'effectifs et d'analyse de ressources humaines de la Direction générale de ressources humaines du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'évolution du personnel de l'enseignement supérieur universitaire montre une croissance très significative entre 1992 et 2013 concernant la catégorie d'enseignants non permanents : (+ 82,6 %).

Pour rappel, cette catégorie comprend les enseignants associés, les Attachés temporaires d'enseignement et de recherche, les doctorants contractuels effectuant un service d'enseignement, les assistants des disciplines hospitalo-universitaires, les lecteurs et les maitres de langues (Note MENESR DGRH A1-1, 2012-2013).

S'ajoute à cette évolution du personnel de l'enseignement supérieur, la sollicitation ainsi que l'implication de plus en plus croissante des professionnels dans l'espace de formation. Avec la professionnalisation des études apparaît un processus de différenciation d'accès aux études au sein des universités : les diplômes professionnels sont organisés différemment et comptent sur la présence de professionnels, comme enseignants ou comme tuteurs de stage.

Selon Bru (2004, p. 30), le renouvellement important du corps enseignant, la réflexion sur les conditions de réussite des étudiants, les transformations structurelles aux multiples implications pédagogiques, l'introduction de nouvelles technologies, la multiplication des filières à visée professionnalisante sont autant de changements qui interrogent les responsables des universités et ceux, qui, à travers leur pratique, mettent concrètement en œuvre l'action pédagogique.

Dans ce contexte, il apparaît important pour la recherche en sciences sociales et humaines, tout particulièrement, en sciences de l'éducation, d'accorder une place et un intérêt aux

pratiques d'enseignement des personnels enseignants non permanents, et plus particulièrement des professionnels associés temporaires, recrutés à temps partiel.

4.4.2. Les enseignants associés à mi-temps (PAST)

Tout organisme d'enseignement supérieur a la possibilité de recruter des professionnels, des professeurs ou des maîtres de conférences associés. Cette association permet à un professionnel d'assurer des fonctions d'enseignement ou d'encadrement, à mi-temps ou à temps plein, à condition qu'il exerce dans la branche pour laquelle il va être sollicité en tant qu'enseignant.

Parmi les différents statuts et formes que cette association peut prendre, il existe une catégorie d'enseignants appelés PAST (professeur associé temporaire, à mi-temps). Un PAST est un professionnel, justifiant d'au moins un mi-temps dans le cadre de ses activités professionnelles, et qui consacre par ailleurs, l'équivalent d'un mi-temps à une formation universitaire.

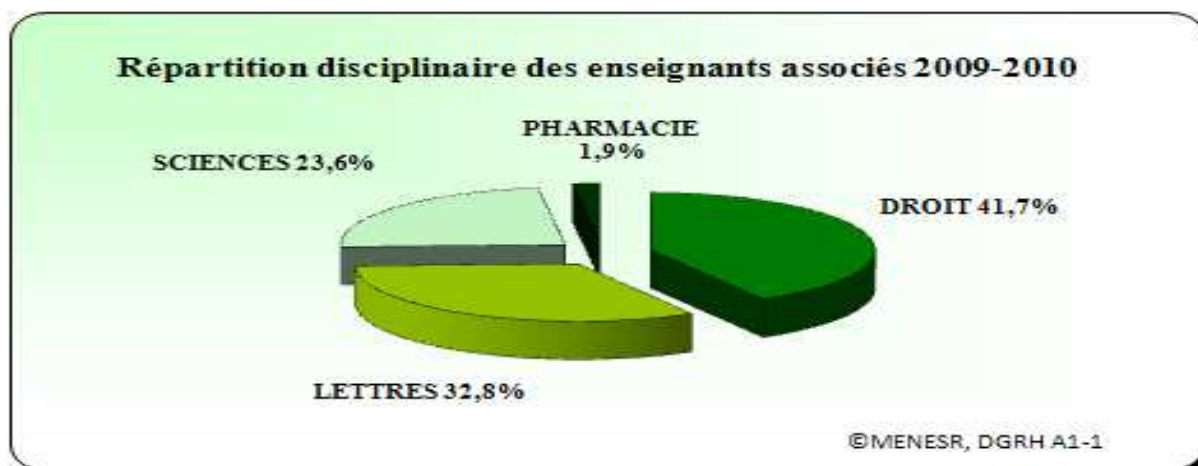
L'effectif de ces enseignants est relativement stable depuis 2004 en France : il est de 2941 pour l'année 2010-2011, de 3041 pour l'année universitaire 2009-2010, de 3134, pour l'année 2008-2009, de 3073 pour 2007-2008, de 3161 pour l'année 2006-2007, de 3124 pour 2005-2006 et de 3107 pour l'année 2004-2005.

Entre 93,7 % et 95 % des professeurs associés exercent cette fonction à temps partiel et conservent leur activité professionnelle principale car ils travaillent du fait de leurs obligations réglementaires une autre activité professionnelle par rapport aux professeurs qui exercent cette fonction à temps plein (entre 6,2 et 7 %). Cette asymétrie se renforce d'année en année, suggérant ainsi une relative désaffection pour l'association à temps plein. L'âge moyen des associés est de 50 ans. Ces enseignants sont affectés essentiellement dans les universités (plus de 90 %), une proportion moins importante dans les grands établissements.

Selon les enquêtes menés par Rossi et Thomas du bureau des études de Gestion Prévisionnelle du Ministère de l'enseignement supérieur, les PAST relèvent plus des disciplines juridiques et économiques, notamment des sciences de gestion et du droit ; des disciplines des sciences sociales et humaines, particulièrement des sciences de l'information et de la communication, architecture et psychologie ; des disciplines des Sciences et techniques, notamment de la

mécanique, le génie mécanique, le génie civil, l'informatique, le génie informatique et l'énergétique. Cette tendance semble se confirmer d'année en année.

Voici un exemple de cette tendance : le schéma sur la répartition disciplinaire des enseignants associés pour l'année 2009-2010³³.



4.4.2.1. Critères de recrutement des enseignants associés à temps partiel

Les enseignants associés sont recrutés pour une durée limitée, pour leurs compétences professionnelles acquises hors du milieu universitaire. Selon les dispositions légales concernant les conditions de recrutement des enseignants associés à mi-temps, ils doivent justifier depuis au moins trois ans d'une activité professionnelle principale réelle (900 heures par an) autre que d'enseignement, et d'une expérience professionnelle directement en rapport avec la spécialité enseignée³⁴.

Par ailleurs, les agents publics postulant à des fonctions d'enseignant associé à mi-temps doivent obtenir une autorisation de l'autorité hiérarchique dont ils relèvent. Celle-ci est

³³ Les études statistiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur et intitulées *Enquêtes sur la situation des personnels enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur, hors disciplines médicales et odontologiques* peuvent être consultées sur le site du ministère : <><http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22708/bilans-et-statistiques.html> >

³⁴ Référence : décrets n°85-733 du 17 juillet 1985, n°91-267 du 06 mars 1991, n°2002-737 du 02 mai 2002 et n°2002-1069 du 06 août 2002, arrêté du 02 mai 2002, circulaires du 15 septembre 2002 et du 20 septembre 2002.

réputée acquise à l'expiration d'un délai de deux mois suivant la réception de la demande. Les agents publics exerçant dans un établissement d'enseignement ou de recherche ne peuvent être nommés enseignants associés à mi-temps.

Le président ou le directeur de l'établissement intéressé nomme par arrêté les enseignants invités parmi des personnalités de nationalité française ou étrangère qui exercent des fonctions d'enseignement ou de recherche dans un établissement étranger d'enseignement supérieur ou de recherche.

Cet arrêté est pris après avis du conseil scientifique ou de l'organe en tenant lieu et du conseil d'administration de l'établissement. Les avis du conseil scientifique et du conseil d'administration sont émis en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui correspondant aux fonctions auxquelles il est postulé.

Dans les écoles et instituts faisant partie des universités, les nominations sont prononcées sur proposition du directeur de l'école ou de l'institut après avis du conseil scientifique de l'université ou de l'organe en tenant lieu et du conseil d'administration de cet établissement public.

Les maîtres de conférences associés à mi-temps sont nommés pour une période de trois ans par arrêté du président ou du directeur de l'établissement suivant la procédure prévue pour les maîtres de conférences associés à temps plein. Cette nomination peut être renouvelée dans les mêmes conditions, pour une durée qui ne peut être supérieure à trois ans, au vu d'un rapport d'activité et selon les mêmes modalités que pour la nomination des associés à temps plein.

Les professeurs associés à mi-temps sont nommés pour une période qui ne peut être inférieure à trois ans ni supérieure à neuf ans suivant la procédure prévue pour les professeurs associés à temps plein. Dans cette dernière limite, le décret de nomination peut prévoir que, au terme d'une période de trois ans, l'intéressé peut, sur sa demande, être maintenu une ou plusieurs fois dans ses fonctions, par arrêté du président ou du directeur de l'établissement, au vu d'un rapport d'activité et dans les conditions prévues pour les nominations des professeurs associés. Toute cessation anticipée de fonctions intervenant à la demande de l'intéressé est prononcée par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

Les nominations faites dans les conditions ci-dessus peuvent être renouvelées. Ainsi, pour les enseignants associés à mi-temps, les décrets du 17 juillet 1985 et du 6 mars 1991 précités limitent la durée des fonctions pour chaque nomination et ses renouvellements mais ne fixent pas le nombre de nominations dont peut bénéficier un enseignant associé au cours de sa vie professionnelle.

Dans la mesure où un candidat a exercé pendant neuf ans les fonctions d'enseignant associé à mi-temps et remplit à nouveau les conditions de recrutement, sa nomination en qualité de professeur des universités ou de maître de conférences associé à mi-temps peut donc être de nouveau proposée par les instances compétentes des établissements d'enseignement supérieur.

Les agents publics souhaitant être renouvelés dans leurs fonctions d'enseignant associé à mi-temps doivent obtenir une autorisation de l'autorité hiérarchique dont ils relèvent.

Comme les enseignants associés à mi-temps sont tenus d'exercer une activité professionnelle principale en dehors de leur activité d'enseignement. La cessation de cette activité entraîne de plein droit la cessation de leurs fonctions d'associé à la fin de l'année universitaire en cours.

Les obligations de service des enseignants associés exerçant la fonction à temps partiel correspondent à la moitié du service d'enseignement et de recherche d'un enseignant-chercheur titulaire de même catégorie soit, au titre de l'enseignement : 64 heures de cours ou 96 heures de travaux dirigés ou 144 heures de travaux pratiques ou toute combinaison équivalente.

4.4.2.2. L'activité enseignante des professeurs associés

Cette activité concerne pour la plupart, des enseignements techniques dispensés dans ces formations, des enseignements dont leur finalité est d'apporter des outils et des méthodes en lien avec un exercice professionnel réel, ainsi que les savoir-faire de pointe dans les champs professionnels concernés.

Il est demandé également que les enseignants associés fassent l'encadrement des stages et des projets tuteurés (suivi en entreprise, suivi de rédaction des rapports de stage) ainsi que des travaux pratiques et des travaux dirigés, « en tirant parti » de leur expérience professionnelle.

Ils sont également sollicités pour participer aux soutenances des stages et/ou des mémoires, aux jurys d'examen et aux réunions pédagogiques.

Nous constatons également que les enseignants associés chargés des cursus professionnalisés sont confrontés à des activités inédites, parfois sans aucune formation pédagogique : construction du programme et organisation des modalités pédagogiques afin de répondre à un cahier des charges spécifique, recherche de contrats d'apprentissage et négociation des stages dans des institutions diverses, suivi des stagiaires, encadrement des travaux et/ou des mémoires, conception des exercices et des épreuves, participation à des jurys, transmission des savoirs susceptibles d'être réinvestis dans des champs de pratiques.

Le rôle des professeurs associés, au-delà d'enseignements qui correspondraient à leur spécialité professionnelle, semble être celui de contribuer au renforcement des liens de la formation avec le monde socio-économique afin qu'ils puissent concourir au processus de professionnalisation des étudiants.

Par la création de cette fonction, au sein de l'espace de formation universitaire, la professionnalisation des formations et le renforcement des liens avec les entreprises semblent être au cœur de la stratégie des universités.

4.5. Le Conservatoire national des arts et métiers

La recherche que nous menons se situe dans un organisme particulier, appartenant à l'enseignement supérieur et suivant de manière plus ou moins fidèle les directions prises par les Universités. Nous présentons ci-après l'établissement, ses missions, ses spécificités ainsi que ses perspectives d'évolution.

4.5.1. Le CNAM : un cas atypique dans le paysage de l'enseignement supérieur

Le 10 octobre 1794 (décret du 19 vendémiaire de l'an III de la République) le Conservatoire national des arts et métiers a été créé par la Convention. Appartenant aux grands établissements publics, il est créé en pleine Révolution française, par son père fondateur, l'abbé Grégoire dans le but de délivrer un enseignement public et gratuit pour l'application des sciences aux arts industriels (Vasconcellos, 2006, p. 38).

Au moment de sa création, ses missions sont définies ainsi :

- Enseigner à des adultes engagés dans la vie professionnelle, les fondements scientifiques des techniques qu'ils pratiquent : enseignement scientifique, technique, économique et social ;
- Proposer une ouverture à tous : *omnes docet* (à tous, il enseigne), emblème de cet organisme ;
- Perfectionner l'industrie nationale et valoriser les arts mécaniques en promouvant la recherche fondamentale appliquée ;
- Assurer la conservation et l'enrichissement des collections dont il a la charge et contribuer à l'histoire des techniques et des structures industrielles.

Le CNAM est aujourd'hui un établissement public de formation professionnelle supérieure qui relève du Ministère chargé de l'Enseignement supérieur. Il assure trois missions : la formation tout au long de la vie, la recherche technologique et l'innovation, ainsi que la diffusion de la culture scientifique et technique.

Pour accomplir ses missions, le CNAM s'appuie sur un corps professoral, issu du monde académique comme du monde professionnel, en faisant appel aussi bien à des enseignants universitaires qu'à des intervenants issus soit de l'entreprise (2/3), soit du monde académique (1/3)³⁵.

Le CNAM occupe une place particulière dans le système français d'enseignement supérieur. Bien que relevant du même ministère que les universités, c'est un établissement tourné vers la formation promotionnelle des adultes et cela depuis sa création ; il constitue un cas atypique dans le paysage de l'enseignement professionnel supérieur.

En effet, cet établissement de promotion supérieure du travail a pour mission de délivrer des formations professionnelles à des travailleurs, qu'ils soient en emploi ou demandeurs d'emploi et de permettre aux personnes qui n'ont pu bénéficier d'une formation professionnelle de s'engager dans une démarche de formation diplômante ou qualifiante. La devise de l'établissement : « il enseigne à tous », marque sa volonté d'ouverture et d'accueil pour tous.

³⁵ Source : <www.cnam.fr/presentation/cnam.fr/missions/>

Ses missions vont au-delà de la simple adaptation de diplômes universitaires car elles imposent au CNAM de se situer au croisement des besoins professionnels à venir de publics accueillis, de ceux des entreprises, des questions d'emploi mais également de l'individualisation de parcours de formation. « Si le CNAM relève du Ministère de l'Enseignement supérieur, il pourrait tout aussi bien se trouver sous la double tutelle de ce Ministère et de celui du Travail et de l'Emploi. Les diplômes que nous délivrons, les contenus pédagogiques que nous concevons renvoient autant à l'acquisition de savoirs universitaires qu'à des besoins de nature économique et même sociale puisqu'aujourd'hui, les carrières professionnelles sont bien moins linéaires que pendant les Trente glorieuses », affirme Dominique Gentile, directeur national de la formation pour le Conservatoire, enseignant en sciences physiques et spécialiste de questions énergétiques³⁶.

L'enjeu actuel pour le CNAM est de préserver sa mission historique, l'enseignement professionnel supérieur pour les personnes engagées dans la vie active, quelles que soient leur âge et leurs conditions sociales.

Dans l'accomplissement de sa mission, le CNAM s'efforce de proposer une offre de formation qui ne soit pas une déclinaison de formations universitaires déjà existantes. Ceci renvoie de toute évidence à ce qui constitue la spécificité de cet établissement.

4.5.2. Les spécificités du CNAM

Les spécificités du CNAM, institution largement ouverte sur les besoins de formation du monde du travail, se déclinent de façons différentes :

Tout d'abord, à la différence des universités, le CNAM, établissement à finalité professionnelle marquée, propose une offre de formation **structurée autour des champs professionnels**, et non pas des disciplines savantes. Par exemple, des formations en conseil, orientation, santé, travail social et médiation ; accompagnement social et professionnel, coordination de projets collectifs en insertion ; gestion et ressources humaines ; management ; transports, logistique et tourisme ; construction et aménagement, entre autres. Ceci explique la spécificité des enseignements dispensés au sein de l'établissement. Ils se traduisent d'une part, par l'existence d'une pluridisciplinarité et d'une proximité avec les milieux professionnels et

³⁶ Ces propos ont été recueillis par Benjamin d'Alguerre. *Le quotidien de la formation*, n° 1776, 5 juillet 2012.

industriels et d'autre part, par la diversification des enseignements au gré des transformations sociotechniques du monde du travail.

Les **modalités d'enseignement** en vigueur au CNAM sont conçues pour s'adapter et respecter les contraintes des personnes en activité. Les formations dans les différentes filières sont accessibles soit en cours du soir ou le samedi (formation à l'initiative du salarié), soit à distance (Foad) avec tutorat, soit en cours du jour (cours groupé en journée ou stage de formation continue à l'initiative de l'employeur). Les adultes en formation peuvent également combiner les formules soir et jour, pour avancer plus vite. D'autres stages (hors cursus) visent l'actualisation des connaissances ou correspondent à une demande précise exprimée par une entreprise pour un groupe de salariés. Les enseignements modulaires dispensés hors temps de travail permettent d'obtenir des diplômes de formation continue spécialisés. Des formations de courte durée, diplômantes ou certifiantes sont aussi organisées en journée. Elles peuvent être prises en charge par l'employeur dans le cadre de la formation continue ;

Les contenus de formation doivent prendre en compte **la pratique professionnelle** des adultes en formation. L'enseignement se fonde ainsi sur l'expérience professionnelle des auditeurs et le diplôme sanctionne à la fois des savoirs acquis par la pratique professionnelle et des savoirs acquis en suivant les enseignements. Suite à la mise en place de la validation des acquis de l'expérience ou professionnels (dispositifs VAE, VAP), le CNAM intègre dans ses cursus des personnes dotées de compétences acquises en situation professionnelle. Les parcours d'enseignement sont modulés en fonction de ces acquis antérieurs ;

Les unités d'enseignement sont **capitalisables**, ce qui permet à chaque individu de bâtir un parcours modulaire et individualisé, diplômant ou non, selon son propre rythme en choisissant les unités d'enseignement en fonction de ses disponibilités, ses contraintes et ses ressources (Liberté d'inscription, liberté de parcours)³⁷.

4.5.3. Un public très diversifié

Les publics au CNAM sont très diversifiés : salariés, demandeurs d'emploi, travailleurs indépendants, jeunes de moins de 26 ans. Les trajectoires professionnelles de ce public très

³⁷ Source : Plaquette d'information du CNAM relative aux parcours de formation 2014/2015. Écoles Management et société & Sciences industrielles et technologies de l'information. 58 p.

hétérogène varient en fonction des stratégies individuelles qui ont motivé l'entrée en formation. L'établissement représente, en effet, un véritable lieu de brassage social. Même si majoritairement les auditeurs se trouvent dans la tranche d'âge de 29-35 ans, toutes les tranches d'âge sont représentées.

La majorité des étudiants du CNAM s'y inscrivent plutôt de leur propre initiative, à la différence d'autres formations professionnelles qui accueillent des salariés ou des demandeurs d'emploi dans le cadre institutionnel de la formation continue (Dubar, 2004. Cité par Vasconcellos, 2006, p. 39).

La plupart d'étudiants sont déjà intégrés professionnellement. Ils sont, à travers la certification et la qualification, en quête de reconnaissance d'une expérience professionnelle souvent longue et apprise sur « le tas ». Ils peuvent être demandeurs d'une promotion, d'un élargissement de leurs compétences, d'une réflexion sur leurs pratiques ou s'inscrire dans un processus de reconversion professionnelle.

La diversité est grande en ce qui concerne le capital scolaire. Les adultes en formation peuvent être fort diplômés, avoir à leur actif plusieurs diplômes mais être dépourvus d'expérience professionnelle concernant le diplôme qu'ils préparent ou à l'inverse, certains disposent de peu de formation, voire d'aucun diplôme mais ils sont dotés d'une forte expérience professionnelle dans plusieurs secteurs d'activité.

La tradition du CNAM voulant que l'expérience professionnelle soit considérée comme donnant le niveau Bac, les formations de premier cycle de différentes filières sont largement ouvertes à un public peu diplômé. En effet, beaucoup d'adultes en formation n'ont pas fait d'études. Il y a également des auditeurs qui ont été exclus du système scolaire ou orientés très tôt vers une voie qui ne correspondait pas à leurs aspirations³⁸.

Du fait de son fonctionnement pédagogique, plus proche des pratiques en situation de travail, l'établissement accueille et qualifie dans ses premiers cycles une proportion importante de personnes sorties de l'école en échec scolaire, nombre d'entre elles étant issues de l'immigration.

³⁸ Le terme « auditeur » désignait la façon dont les adultes en formation inscrits au CNAM étaient appelés.

Le CNAM peut accueillir également, dans les formations de premier cycle, des personnes rencontrant des difficultés d'insertion (bénéficiaires du revenu minima d'insertion, travailleurs avec des situations précaires) qui voient dans cet établissement la possibilité d'accéder à une formation certifiante ou qualifiante et financièrement accessible.

Pour cette population, l'accès au CNAM relève du rattrapage d'une scolarité interrompue pour des raisons diverses, voire d'une revanche de la vie qui pourrait leur permettre d'entamer un nouveau départ dans leur vie professionnelle. Entamer ou reprendre des études supérieures ne va pas de soi pour des adultes, dont certains ont quitté l'école il y a bien longtemps et parfois sur un sentiment d'échec.

4.5.4. Être un établissement en réseau

La politique actuelle de l'administrateur général du CNAM est de consolider la réforme de l'établissement initiée depuis trois ans en impulsant une logique de développement qui se traduit par un certain nombre d'évolutions.

L'une de ces évolutions consiste à faire changer son organisation pour passer d'un établissement public doté de représentations « franchisées » sur le territoire à une logique globale d'établissement avec une fonction siège, à Paris, chargée d'animer, initier, coordonner et contrôler l'activité de l'ensemble de son réseau.

Être un établissement en réseau signifie proposer des formations de qualité identique dans tous les centres d'enseignement, des formations adaptées qui doivent répondre aux besoins d'un territoire donné.

La consolidation de ce réseau semble être l'un des principaux leviers du développement du CNAM pour garantir la pérennité de l'établissement sur le long terme et pour réaffirmer son rôle, en matière de formation professionnelle tout au long de la vie.

Être un établissement en réseau signifie aussi consolider d'une part, le réseau régional, auprès des acteurs locaux qu'ils soient politiques, académiques, universitaires, économiques ou sociaux. Et d'autre part, la présence du CNAM au niveau international en créant d'importants

partenariats avec les entreprises implantées à l'étranger, non seulement dans les pays francophones mais aussi dans les pays émergents³⁹.

Le réseau CNAM compte actuellement 28 centres régionaux, 150 centres d'enseignement, 33 instituts et centres associés ciblés sur 450 métiers, dans une soixantaine de champs d'activité. Il existe plusieurs implantations à l'étranger (Algérie, Allemagne, Brésil, Cote d'Ivoire, Chine, Espagne, Grèce, Haïti, Hongrie, Liban, Maroc, Roumanie, Russie, Tunisie, Vietnam et Madagascar).

Les centres CNAM implantés en région assurent, en partie ou en totalité, les mêmes formations que l'établissement public parisien. L'établissement public national comptait déjà en 2012 : 550 enseignants chercheurs, 1100 personnels administratifs, 2000 intervenants professionnels⁴⁰.

4.5.5. Des perspectives d'évolution : création de nouvelles filières de formation

Actuellement, la création de nouvelles formations industrielles est poursuivie. Ces formations industrielles ont un double objectif :

- Le premier est celui de former des ingénieurs pour des industries en pénurie de compétences en favorisant le développement des compétences dans un secteur industriel donné, tant par la formation que par la recherche-développement ;
- Le deuxième est de jouer un rôle d'interface entre le monde de l'entreprise et celui de la formation. La création d'une filière sur les technologies et compétences ferroviaires avec la SNCF en est un exemple.

Cette logique de développement de compétences est à l'initiative de nouveaux projets en cours dans les domaines de l'énergie et du nucléaire, comme celui de créer une filière nucléaire avec EDF et Areva.

³⁹ Cnam Info, n° 27, mai -juin 2012

⁴⁰ Source : <www.cnam.fr/presentation.cnam.fr/missions>

4.5.6. Coopération et partenariats internationaux

Renforcer les accords de coopération et les partenariats internationaux en formation et en recherche ainsi que la création de nouveaux instituts semble être une autre priorité du CNAM.

Le CNAM, représenté par sa direction du développement européen et international (DDEI), a signé et consolidé des accords de coopération ciblés dans les domaines de la formation et de la recherche. Ces accords ont été signés en partenariat avec des ministères en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou de la Formation professionnelle et de l'Emploi, des universités publiques et privées, des entreprises et groupements professionnels issus de pays principalement européens, francophones et émergents.

Le CNAM est impliqué en tant qu'institution partenaire dans une dizaine de projets européens notamment dans le domaine de la formation. La direction des relations européennes et internationales coordonne et pilote deux projets Européens Tempus:

1. Mie-GVF (2012-2015) : Master infrastructure exploitation – Grande Vitesse Ferroviaire en Russie et en Ukraine en partenariat avec la SNCF et la Société des chemins de fer Russe ;
2. Qesamed (2013-2016) : Qualité enseignement supérieur agronomique en méditerranée en partenariat avec le CIRAD.

4.5.7. Le CNAM, membre de heSam Université

L'ancrage du CNAM dans le pôle de recherche et d'enseignement supérieur Hautes études - Sorbonne- Arts et métiers (Pres heSam) créé en 2010, devenu heSam Université en 2013, a constitué pour le CNAM, l'opportunité de trouver une nouvelle dynamique fondée sur des collaborations constructives avec les autres établissements membres de ce pôle⁴¹.

En effet, le 22 juillet 2013, la loi a transformé ce pôle en une ComUE (*Communauté d'Universités et d'Établissements*) qui s'appelle désormais heSam Université. Cette communauté fédère actuellement 12 établissements français d'enseignement supérieur, de formation et de recherche et réalise une alliance inédite entre les sciences humaines et sociales

⁴¹ Cnam Info, n° 24, janvier-février 2012

(SHS), les sciences pour l'ingénieur, les sciences de la gouvernance publique et privée, le design, l'art et le patrimoine.

Ce groupement investit 5 axes d'activités : la recherche, la formation, la formation tout au long de la vie, la valorisation/innovation et l'ouverture internationale, autour de cinq thèmes structurants : industrie et territoire ; risques, régulation et qualité ; dynamiques des objets ; Afrique(s) en devenir et apprendre pour créer.

Ce groupe impulse aussi un projet d'initiatives en formations innovantes, par exemple, le projet d'Idex *Paris Novi Mundi Université*, se proposant de bâtir une culture de l'innovation globale au croisement des savoirs pluridisciplinaires et de l'action en souhaitant placer les sciences humaines et sociales au service de l'innovation et de la création d'activité pour développer la recherche-innovation dans les entreprises⁴².

⁴² Source : <www.cnam.fr.presentationcnam.fr/histoire-projet/le-pres-hesam>. Site consulté 10 novembre 2013.

**Deuxième partie : de la méthode à la
synthèse et interprétation des résultats**

5. Explorer, observer, confronter, faire verbaliser : une approche méthodologique multiforme

Le dispositif méthodologique de cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude qualitative à visée compréhensive, privilégiant le recours à une approche phénoménologique et située de l'activité. La démarche méthodologique propose comme point d'entrée, tout d'abord, la rencontre avec les acteurs, l'exploration des parcours et des significations. Ensuite, l'observation des situations de formation, de manière à ce que nous puissions nous confronter à leur complexité et, par la suite, l'élaboration d'un matériau discursif issu de la confrontation des acteurs aux traces de l'activité déployée dans les situations observées.

Nous nous intéressons donc à ce que les acteurs font, à ce que les acteurs disent en situation, à ce qu'ils disent de ce qu'ils font et aux significations construites par les sujets, au cœur de l'activité, significations qui peuvent s'exprimer sur l'élaboration d'une sémantique du langage et de l'action, en l'inscrivant dans un espace et une unité temporelle déterminés.

Notre intérêt pour le caractère situé de l'activité trouve son inspiration dans le courant de la clinique de l'activité. En effet, la méthode déployée par ce courant, entendue comme une méthode d'action et de connaissance, propose un cadre pour que le travail « ordinaire » puisse redevenir un objet de pensée (Clot, Faïta, 2000) en mettant au centre l'expérience professionnelle des acteurs ainsi qu'un dispositif dialogique. L'accès au travail « contextualisé » des professionnels se fait donc indirectement, à partir de la mise en place d'un dispositif « contextualisant » (Saujat, 2004, 2009) qui avance, notamment que l'expérience et son développement ne sont pas directement accessibles par l'observation directe, mais à partir des traces, qu'il faut reconstruire, ce qui nécessite le recours à des « méthodes indirectes » (Clot, 2001). L'une de ces méthodes, c'est l'autoconfrontation. Cette dernière s'inscrit dans un cadre méthodologique qui sera explicité ultérieurement.

Cependant, la démarche de confrontation aux traces de l'activité exposée, ici, ne poursuit ni le même protocole ni la même visée. À la différence de la clinique de l'activité, l'objectif n'est pas de provoquer le développement de l'activité, c'est-à-dire, du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs, en se donnant les moyens d'agir dans et sur les situations de formation en

vue de leur transformation, mais de provoquer l'émergence (en tant que construction) d'un « discours d'expérience » (Astier, 2009) à partir de la confrontation des acteurs aux traces de leur activité d'enseignement.

Rappelons que la visée de cette recherche est de compréhension et de connaissance à partir de la découverte d'un terrain, c'est-à-dire, d'un milieu de travail dans lequel le chercheur agit pour aller à la rencontre des sujets dans leur activité, leurs savoirs, leurs expériences et pour construire avec les acteurs des « données subjectives » qui pourraient témoigner du sens que les professionnels attribuent à leur activité ou à ce qu'ils communiquent de celle-ci. Comme toute recherche qualitative, cette recherche vise bien à « expliciter, en compréhension, un phénomène humain » (Muchielli, 1991, p. 91).

Avant d'explicitier les différentes étapes de la recherche de même que les techniques et outils de recueil et d'analyse utilisés dans chacune de ces étapes, il est essentiel de préciser les questions qui ont guidé la construction du dispositif ainsi que les options épistémologiques sur lesquelles la construction du cadre méthodologique s'est appuyée.

5.1. La construction du dispositif méthodologique

Toute démarche de recherche implique le choix d'options épistémologiques, méthodologiques et éthiques qui interrogent les processus de production des savoirs relatifs à l'activité humaine. La construction d'un dispositif méthodologique de recherche, notamment la réflexion concernant le type de matériau ainsi que les conditions de production de celui-ci, reste une question complexe.

L'évolution concernant la portée et les enjeux de la recherche ont eu une incidence dans la construction du dispositif. Longtemps fixée sur l'idée de faire une étude comparative entre des professionnels Colombiens et Français et sur la nécessité de trouver deux terrains ainsi que deux publics, la stabilisation de ce dispositif s'est avérée plus difficile. Une fois la composante comparative abandonnée, il a été plus facile de trouver un terrain et de stabiliser le choix d'une population. Le CNAM est alors devenu le terrain de recherche et les PAST (professeurs associés temporaires, à mi-temps), le public ciblé.

Pendant la construction de ce dispositif méthodologique, nous nous sommes posé plusieurs questions relatives à l'entrée « activité », à la définition et articulation des étapes de la recherche et au type de données à élaborer dans chacune de ces étapes.

Si le choix de « l'entrée activité » est effectué, par quel espace nous allons aborder l'activité des professeurs associés ? Est-ce que nous allons privilégier « l'entrée activité » à partir de l'observation de l'activité d'enseignement ?

Où est-ce que nous allons privilégier l'observation des situations de travail réelles relatives à l'exercice de leurs professions ? Quel type d'activité observer, analyser et quel type de matériau construire à chaque étape ?

Si le choix de produire différents types de données est réalisé, comment faire le couplage entre les différentes phases envisagées et donner de la cohérence au dispositif composé de différents techniques et outils de recueil ? Et quels outils de recueil choisir pour mieux répondre aux questions de recherche ?

La difficulté consistant à associer dans une démarche de recherche, la pluralité des éléments en présence dans une situation de formation, a posé de multiples questions méthodologiques. Ces préoccupations nous ont amené à une réflexion méthodologique permanente sur les principes devant guider notre démarche.

5.2. Options épistémologiques sous-jacentes au cadre méthodologique construit

Afin de mieux comprendre l'élaboration du dispositif, nous explicitons, les approches et/ou positionnements épistémologiques sur lesquels s'enracinent les choix méthodologiques effectués.

5.2.1. Entre une approche phénoménologique et une approche située de l'activité

Le cadre méthodologique de cette recherche s'inscrit entre une approche de « phénoménologie herméneutique » qui place la question de la signification et de l'expérience au cœur des problématiques de recherche et, une approche située de l'activité qui insiste sur la

nature des opérations que le sujet effectue dans et sur les espaces d'activité qu'il investit ainsi que sur la spécificité des connaissances et des raisonnements élaborés selon les contextes dans lesquels l'activité se déploie.

5.2.2. L'entrée « activité » : un choix méthodologique et une posture épistémologique

Choisir d'observer le déroulement d'une situation didactique et d'analyser l'activité discursive des professeurs associés en situation de formation, comme moyen pour tenter d'appréhender et de travailler ce qui peut être désigné comme « expérience professionnelle » par eux ou comme « contenu issu de cette expérience » est avant tout, un choix épistémologique.

Comme J.-M. Barbier et Durand (2003) le soulignent, l'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux à plusieurs disciplines, à plusieurs champs de recherche et de pratiques.

5.2.3. Une approche historico-culturelle (Vygotsky, 1934)

Le « fonctionnement » du professeur dans une séance, doit être resitué dans l'histoire de son parcours dans laquelle son action prend un sens particulier parce qu'elle est inscrite dans un passé et fait partie d'un devenir. L'analyse de l'activité enseignante se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotsky, 1934). Pour Laurent et Saujat (2015, p. 22), « l'activité professionnelle enseignante est insaisissable hors d'une approche historico-culturelle » (En faisant référence aux travaux d'Amigues, Faita, Saujat, 2004).

Selon Faita (2007, p. 64), cette activité professionnelle est orientée par l'individu agissant vers les autres. Ce que l'auteur appelle « le milieu de travail » est constitué autour de l'objet de ce travail dans sa dimension collective et aussi vers lui-même et de ses savoirs formels et incorporés.

S'intéresser au sujet agissant, à son histoire, ses préoccupations, ses savoirs, ses expériences, ses valeurs, pourrait permettre de mieux comprendre ce que l'acteur ressent, fait, dit, transmet ainsi que la façon dont il investit son milieu de travail.

5.2.4. Le recours à une méthode de sollicitation de l'expérience : L'autoconfrontation

A l'origine de la méthodologie désignée par le vocable autoconfrontation (Faïta, Vieira, 2002) se trouve un double constat : les impasses rencontrées par l'ergonomie face à la difficulté-voire l'impossibilité- de solliciter efficacement l'expression des opérateurs au sujet de leur activité du travail, et la nécessité impérative ressentie par ceux pour qui « changer une situation ne peut pas faire l'objet d'une expertise externe » (Clot, Faïta, 2000).

La difficulté identifiée : « [...] en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot » (Vygotsky, 1934). De plus, difficulté supplémentaire, les significations attachées aux mots varient en fonction de ce que Clot désigne comme le « travail de la pensée ». Pour l'auteur, la pensée modifie donc aussi le langage et, en outre, si la pensée naît dans le mot, ce processus est inséparable d'un autre « celui de devenir du mot dans l'échange entre les hommes et en chacun d'eux » (Clot, 1999).

L'expression de l'expérience professionnelle est donc tributaire d'une double épreuve : celle d'une mise en travail de la pensée des sujets à travers sa mise en mots, d'une part, et celle de la confrontation aux mots des autres, avant leur réintégration dans leur potentiel discursif, d'autre part.

C'est pour cette raison que la préconisation au recours à des ressources méthodologiques privilégiant la création de conditions propices à l'enchaînement de ce double processus existe : réalisation de la pensée dans le discours, puis confrontation au discours, « à la voix d'autrui, au sujet de sa propre activité ».

5.2.4.1. La création d'un espace-temps intermédiaire

En effet, dans l'autoconfrontation, le sujet est confronté aux traces de son activité. Il s'agit de créer un espace que nous appellerons un *espace-temps intermédiaire*⁴³, entre le sujet et son activité pour mettre à distance cette pratique afin de l'observer, de réagir à ce qui a été observé, de l'explicitier et de l'analyser, non dans l'optique de l'améliorer ou de la

⁴³ Un espace-temps *intermédiaire* entre des personnes, des temporalités, des postures.

perfectionner mais dans le but de l'adresser à autrui pour qu'elle devienne un « objet de discours » (Astier, 2004, p. 34).

L'auto confrontation a pour vocation de proposer un espace où sont suspendues les contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets, de telle sorte que les non-dits, les sous-entendus et les propos inhibés par l'action puissent émerger.

5.2.4.2. La construction d'un rapport dialogique

L'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier offertes aux sujets. Ainsi, les mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peuvent devenir, elles-mêmes, objet de réflexion et de débat, à travers la reconnaissance de la pluralité des voix et des signes, qui composent la dimension concrète des échanges verbaux.

Ceci renvoie au déploiement d'un rapport dialogique, dans le sens de Bakhtine (1977, 1984). Ce rapport implique d'abord un sujet, confronté à lui-même à partir des images des actions qu'il se voit réaliser sur un film vidéo. L'enregistrement filmique du travail d'un sujet constitue une référence observable de son activité initiale. Ce procédé ouvre des possibilités nouvelles, en l'occurrence dialogiques. Clot et Faïta (2000) parlent « d'activité sur l'activité ».

Cette phase, désormais qualifiée d'auto confrontation « simple », est celle au cours de laquelle le sujet se découvre, se réapproprie sa propre activité à travers le visionnage de sa propre action en présence d'un chercheur. Ce dispositif dialogique va fournir l'occasion à l'acteur de revivre son vécu, en constituant, en contexte de la nouvelle activité, l'action primitive, celle dont témoigne le film d'une situation de travail.

La démarche utilisée en clinique de l'activité vise à « réaliser de nouvelles situations dans lesquelles les sujets revivent, dans un contexte renouvelé, des expériences à partir desquelles ils peuvent reprendre l'initiative à un autre niveau » (Faïta, 2007, p. 63). Selon Faïta, un triple développement peut être initié : de la situation revécue à travers la confrontation du sujet au film de ses actions antérieures, de l'objet de son activité, du sujet lui-même mis en présence de ses propres choix et compromis antérieurs.

Une fois le cadre méthodologique posé et les options épistémologiques dans lesquelles ce cadre s'inscrit, nous précisons les différentes phases de la recherche, leur articulation, les outils d'élaboration et d'analyse des données construites.

5.3. Un dispositif construit en trois phases

Cette recherche s'appuie sur un dispositif conçu en trois phases : exploratoire, d'observation, et d'autoconfrontation aux traces de l'activité enseignante. Il articule l'usage de différents outils de construction des données : des entretiens de type semi-directif, l'observation directe du déroulement de quatre cours -correspondant aux quatre PAST pris pour cible de la recherche- et également médiatisée grâce à l'enregistrement vidéo de ces quatre séances de formation ainsi que quatre entretiens d'autoconfrontation, pendant lesquels chaque enseignant est confronté au visionnage de sa propre séance de formation.

Suivant ces trois phases et les objectifs poursuivis, nous avons opté d'abord pour interviewer plusieurs enseignants associés (11 dans la première phase) exerçant dans différents champs des pratiques et intervenant dans différentes filières de formation.⁴⁴ Ensuite, nous avons abordé une étape d'approfondissement (deuxième et troisième phase de la recherche), pour laquelle nous avons choisi un nombre restreint de professionnels (4 professeurs associés). La mise en place de ce dispositif s'est appuyée sur notre volonté de construire une démarche de validation et de triangulation de données.

5.3.1. Première phase : une phase exploratoire

Pendant cette première phase, des entretiens semi-directifs ont pour but d'explorer les parcours professionnels des enseignants en cherchant à préciser les circonstances dans lesquelles ils sont devenus professeurs associés. Ces entretiens permettent également la production d'un premier matériau discursif informationnel concernant :

- Le parcours professionnel des enseignants associés ;
- Le rôle du professeur associé et ses fonctions ;

⁴⁴ Les caractéristiques des enseignants interviewés ainsi que les filières de formation dans lesquelles ils interviennent sont indiquées ultérieurement (Voir tableau n° 1)

-
- La contextualisation de leurs activités d'enseignement ;
 - Ce que la notion d'expérience professionnelle évoque pour eux ;
 - Les liens qu'ils pensent établir entre l'espace de la formation et l'espace dans lequel chacun exerce son activité professionnelle principale.

Ces premiers entretiens permettent aussi de renseigner sur la manière dont ces enseignants parlent de leur activité professionnelle, la façon de la présenter et sur ce qu'ils font de façon régulière et habituelle, en situation de travail.

5.3.2. Deuxième phase : phase d'observation des pratiques enseignantes

Pendant cette phase, l'observation des pratiques enseignantes a été réalisée et des enregistrements vidéo sont effectués. Au total, quatre séances ont été enregistrées (une séance de formation par PAST observée).

Ces observations ont permis de retracer le déroulement temporel de chaque séance et de mieux comprendre l'organisation pédagogique du cours (objectifs, contenus, activités, modalités pédagogiques, outils et ressources didactiques utilisés).

Pour mener à bien ces observations, nous avons effectué :

- **Un enregistrement vidéo** d'une partie de la séance (entre 1h et 1h30 en fonction de la durée totale de la séance) afin de garder une trace de cette activité d'enseignement.
- **Une observation plus détaillée**, grâce à l'usage d'une grille d'observation⁴⁵, concernant : le déroulement temporel de la séance (organisation et gestion temporelle, l'enchaînement des actions) ; l'architecture pédagogique du cours : pose de repères, objectifs, contenus (en termes de notions ou des concepts abordés), les modalités pédagogiques, les supports, les outils et les ressources utilisés, le repérage des éléments désignés par le professionnel pendant le cours, comme issus de son expérience professionnelle ou en lien avec celle-ci.

⁴⁵ Voir notre présentation de la grille d'observation, données P.A. n° 1, plus avant.

5.3.3. Troisième phase : phase de confrontation aux traces de son activité

En nous inspirant du courant de la clinique de l'activité (Faïta, 1997 ; Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000) nous avons mis en place des entretiens pendant lesquels les professionnels sont confrontés au visionnage de leurs cours. Cette phase repose sur l'observation de l'activité, c'est-à-dire, sur le visionnage des vidéos et sur les réactions des enseignants aux traces d'activité ainsi recueillies (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000 ; Faïta, 1997).

En effet, durant les entretiens, les enseignants voient les films de leurs séances d'enseignement et les discours qu'ils construisent s'appuient donc sur un support mnésique sollicité par cette vision du film. Il ne s'agit pas d'entretiens directifs. A partir d'une consigne initiale ou d'une question de départ, ils sont invités à sélectionner et à commenter des extraits qu'ils choisissent au fur et à mesure du visionnage.

Les interventions du chercheur se limitent à l'explicitation éventuelle de la consigne initiale et à des activités de relance pour mieux comprendre le choix des séquences et/ou ce qui est désigné par l'enseignant comme expérience dans la séquence choisie.

5.4. Le cadre de l'entretien de « confrontation aux traces de son activité » mené dans cette recherche

Avant de commencer l'entretien, le cadre est posé. L'élaboration de ce cadre repose sur trois principes fondamentaux :

5.4.1. Échanger sur l'activité observée et non pas l'évaluer

Il est important d'expliquer à chaque professionnel qu'il s'agit de dialoguer sur ce que le chercheur et l'acteur vont visionner ensemble. En aucun cas, il ne s'agit de qualifier ou d'émettre des jugements de valeur par rapport à l'activité observée. Il ne s'agit pas non plus de l'orienter ou de la guider en formulant des conseils concernant la conduite de la séance de formation en vue de l'améliorer.

5.4.2. Laisser une liberté de parole au professionnel

Cette liberté de parole concerne par exemple, le choix des séquences qui seront par la suite commentées. Cette liberté de parole repose également sur un principe de non directivité dans la conduite de l'entretien.

5.4.3. Favoriser l'émergence et/ou l'expression d'un discours d'expérience

Si la communication de l'expérience professionnelle peut être définie comme offre de significations d'un sujet communiquant et comme espace de partage de construction de sens autour des expériences vécues et élaborées par le sujet, en lien avec sa pratique professionnelle, l'une de nos préoccupations était celle de créer un dispositif dialogique et un contexte spécifique dans le but d'inviter à cette activité de communication de l'expérience.

La construction de ce contexte spécifique repose sur la prise en compte de la communication d'expérience comme objet langagier (Astier, 2004). Cela signifie qu'il est possible de prendre en compte cette communication dans ses différentes formes langagières, pour tenter de comprendre dans un premier temps ce que chaque professionnel désigne par expérience, puis dans un second temps la manière dont il l'inscrit dans son activité de formation et le sens qu'il lui attribue.

5.4.4. Les objectifs de l'entretien

Ils étaient au nombre de deux. Visionner la vidéo avec le professionnel et lui permettre de la commenter et de l'analyser afin d'en tirer des éléments qui font sens pour lui. Identifier des situations, pendant le déroulement du cours, qui sont significatives pour le professionnel concernant la convocation de son savoir expérientiel professionnel.

5.4.5. Conduite de l'entretien : l'articulation de deux temps

Ces entretiens ont été conduits en deux temps.

5.4.5.1. Première partie de l'entretien : le visionnage de la vidéo

Avant de commencer le visionnage du film, le cadre de l'entretien est rappelé et la consigne initiale donnée est la suivante :

On va commencer à visionner la vidéo et à chaque fois que vous considérez que la situation observée à un instant précis est représentative ou significative de la communication de votre expérience professionnelle ou du savoir issu de cette expérience, vous me faites signe et on arrêtera l'image à ce moment-là, pour pouvoir en discuter.

Pendant l'entretien, nous proposons à chaque professionnel la possibilité de s'arrêter à des points significatifs pour lui, au fur et à mesure, afin :

- a) Qu'il puisse identifier et nommer des moments significatifs de la communication de son savoir expérientiel ;
- b) Qu'il puisse, à chaque fois, nous parler du pourquoi la situation choisie fait du sens pour lui et ce qu'il pense communiquer sur sa propre expérience professionnelle dans l'exemple donné.

Ainsi, le professionnel est invité à identifier des situations ou de moments qui lui semblent significatifs et convié à s'exprimer sur les choix de ces situations. Nous les appellerons « séquences ». Les séquences commentées sont choisies et nommées par l'enseignant et pas par le chercheur.

5.4.5.2. Deuxième partie de l'entretien : le retour en arrière

Pendant la deuxième partie de l'entretien, il s'agit d'amener le professionnel à faire un retour en arrière, à repenser son action de formation en décrivant sa démarche de préparation du cours.

Notre intention était, dans un premier temps, d'inviter le professionnel à dessiner un schéma qui représente cette démarche et de l'amener à parler, à partir de celui-ci, des ressources sur lesquelles le professionnel s'appuie pour construire son cours.

Dans un deuxième temps, nous l'invitons à parler de la place de l'expérience professionnelle dans le processus d'élaboration de son cursus et des fonctions qu'il pense attribuer aux savoirs expérientiels communiqués dans l'activité d'enseignement observée. Si le professionnel

éprouve des difficultés pour démarrer cet exercice de remémoration, nous lisons un passage de l'entretien semi directif, afin de l'aider à démarrer⁴⁶.

Cette troisième et dernière phase repose ainsi sur le visionnage d'un matériau filmique, sur les réactions des professionnels aux traces d'activité ainsi recueillies et sur l'échange entre le chercheur et le professionnel, afin de comprendre et d'analyser, dans un premier temps, ce qu'il reconnaît et désigne comme son expérience professionnelle. Puis, dans un deuxième temps, l'usage qu'il fait de l'expérience professionnelle dans l'activité de formation.

5.5. Couplage de différentes phases du dispositif

Les différentes phases du dispositif ont été décrites précédemment mais cette description ne rend pas compte des réflexions du chercheur relatives à l'articulation ou couplage de ces différents moments de rencontre avec les acteurs et de construction du matériau empirique de cette recherche. Il nous est apparu important d'explicitier ici, les raisons qui nous ont amené à faire les choix de ce cheminement ainsi que des outils de construction et d'analyse des données utilisés.

5.5.1. Commencer par une phase exploratoire : presque une évidence

Commencer la recherche par une phase exploratoire nous est apparu tout à fait évident et pertinent. Cette phase nous permettait de rentrer en contact avec les enseignants associés qui avaient accepté d'y participer et d'aller à leur rencontre, en créant un premier espace d'échange.

Le principe sous-jacent à cette démarche était celui de ne pas concevoir l'entretien seulement comme un outil de recueil d'information mais comme un espace-temps qui permettait de créer une mise en relation. Créer un lien avec l'acteur suppose d'approfondir une dimension dialogique entre lui et le chercheur. Cette dimension s'appuie sur un processus de découverte et de reconnaissance mutuelle. Comme l'indique Catani (1978, 1982b), « susciter une histoire [...] est d'abord une affaire de relation ».

⁴⁶ Le passage choisi est en lien avec la préparation du cours observé. Ce point a été abordé pendant l'entretien semi directif.

Notre premier choix a été de construire un matériau de nature discursive. Nous avons invité donc les professionnels à nous rencontrer et à avoir un échange sous forme d'entretien. Le principe qui va guider la construction des premières données est celui de ne pas observer et analyser l'activité d'enseignement sans connaître l'acteur, son parcours et la façon dont il pourrait se représenter sa fonction et son activité.

Un dialogue est donc instauré entre chaque professionnel et le chercheur pour comprendre ce qu'il fait, les conditions dans lesquels il travaille, et comment il rencontre l'activité enseignante dans son parcours.

Cette première rencontre a permis également de revenir sur le dispositif de recherche et de répondre aux questions que les acteurs souhaitent poser par rapport à celui-ci. Toute démarche de recherche fait l'objet d'une sorte de contrat quant à sa mise en œuvre.

Des entretiens semi directifs sont conduits. Pourquoi le choix de ce type d'entretien ? Notre intention n'était pas celle de conduire des entretiens biographiques en explorant tous les aspects d'une vie mais plutôt de cibler la dimension professionnelle (vécus et trajectoire professionnelle des acteurs) et les liens entre leur activité professionnelle et la formation. A cet effet, une grille d'entretien a été élaborée, en s'adossant aux dimensions suivantes⁴⁷ :

- Activité professionnelle de l'enseignant en dehors du milieu universitaire (lieu d'exercice, actions déployées, responsabilités professionnelles) ;
- Parcours professionnel du professeur associé (expériences professionnelles antérieures) ;
- Rencontre avec le milieu de la formation, activité enseignante, expérience de formation (dispositif de formation, publics...) ;
- Rôle du professeur associé ;
- Expérience professionnelle et formation : quels liens ?

Ces entretiens ont plutôt eu un statut exploratoire et ont poursuivi plusieurs objectifs :

- Mieux connaître le parcours professionnel de chaque enseignant associé ;

⁴⁷ Voir annexe n° 4, Grille d'entretien semi directif

-
- Comprendre, comment chaque professionnel est devenu professeur associé ;
 - Apprendre davantage sur l'activité enseignante de chaque professionnel afin de mieux la contextualiser ;
 - Explorer ce que la notion d'expérience professionnelle pourrait évoquer pour chaque professionnel ;
 - Explorer les liens que les professionnels pourraient établir entre deux espaces d'activité : celui de l'activité enseignante et celui de l'activité professionnelle quotidienne.

Cette phase impliquait également une perspective compréhensive, c'est-à-dire, la recherche de significations élaborées dans les discours des interviewés, sans qu'intervienne une définition à priori et bien élaborée de l'objet de la recherche.

Il s'agissait d'examiner : ce dont parle chaque personne interviewée, sa manière spécifique de concevoir son rôle de professeur associé et son activité enseignante ainsi que le rapport activité de formation-activité en milieu professionnel. Le matériau discursif élaboré a permis donc d'inférer des *représentations* concernant la fonction et l'activité enseignante du professeur associé, l'enseignement universitaire ainsi que la notion d'expérience professionnelle.

Avant de poursuivre notre argumentation concernant l'articulation de différentes phases de notre protocole de recherche, il est fondamental d'étayer le recours au concept de « représentation » :

Une *représentation* témoigne de l'existence d'un rapport dialectique entre un sujet et un objet ou entre un sujet et un phénomène dans le processus de construction des connaissances. Le schéma de base pose donc la représentation comme « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (Jodelet, 1989, p. 43).

Selon Jodelet, la représentation se présente comme une modélisation de l'objet directement lisible dans, ou inférée à partir de divers supports. Cette caractéristique de la représentation comme phénomène observable ou inféré introduit une problématique méthodologique en termes d'extraction des représentations de leurs divers supports. A ce sujet, Jodelet précise encore : « les représentations circulent dans les discours, sont portées par les mots,

véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 48. Citée par Seferdjeli, 2007, p. 163).

5.5.2. Couplage entretien semi-directif/observations/confrontation aux traces de son activité

Un deuxième principe permettra d'articuler l'entretien comme outil d'élaboration des données avec d'autres méthodes : le discours sur l'activité ne suffit pas pour l'analyser. C'est ici que la dimension située ainsi que l'influence du courant de la clinique de l'activité apparaît et prend tout son sens. L'idée est d'aller sur le terrain et d'observer des séances de formation. La finalité est de recueillir des traces de cette activité et de se confronter au réel des pratiques de formation, en créant par la suite, un dispositif d'explicitation de l'activité.

Ainsi, le dispositif mis en place devient une méthode d'explicitation et/ou de sollicitation d'une activité de communication de l'expérience. C'est de cette façon que deux autres étapes s'articulent aux entretiens : une étape d'observation et une étape de confrontation aux traces de son activité.

5.5.3. La phase d'observation : une passerelle entre la phase exploratoire et la phase de confrontation aux traces de l'activité

Le choix de faire des observations repose sur l'objectif de construire un dispositif qui permette de rendre compte du déroulement de l'activité réelle. Autrement dit, de rendre compte des constructions opératoires des acteurs qui accompagnent l'activité langagière.

Amigues affirme à ce propos « l'activité enseignante n'est pas réductible à l'action ainsi que l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente » (Amigues, 2003, p. 66). L'observation de l'action s'impose comme une voie d'accès à la dimension factuelle de l'action mais elle n'éclaire que sur l'émergence de certains éléments de l'activité, des éléments qui contribuent à avoir une idée plus précise de sa globalité (organisation spatio-temporelle et collective de l'activité, distribution de tâches et de rôles dans le temps, nature des contenus abordés, formes et registres didactiques utilisés, interactions étudiants-enseignant, pratiques enseignantes, entre autres)

5.5.4. La phase de confrontation aux traces de l'activité

Dans la construction du dispositif méthodologique, nous faisons l'hypothèse que le couplage avec une étape de confrontation aux traces de l'activité, permettra de mettre en place une méthode qui *privilégie la subjectivité* de chaque acteur et l'autorise à jouer un rôle important dans le choix des séquences ou des moments significatifs, c'est-à-dire dans le découpage du film, ainsi que dans la façon de nommer les séquences choisies.

« Faire un "découpage" c'est casser cet objet qu'est le film, en détruire la fascination et en permettre la prise de distance nécessaire à l'analyse » (Metz, 1975a ; Bellour, 1979. Cité par Odin, 2011, p. 135). Autrement dit, confronter les enseignants associés aux traces filmées de leur activité enseignante repose sur l'intention de privilégier une analyse fondée sur la singularité.

« L'analyse de la singularité de l'action devient une des voies d'accès à la compréhension de l'activité que les sujets développent dans les contextes où ils interviennent » (Astier, 2004, p. 36).

Parmi les différentes méthodes de confrontation aux traces de l'activité, nous avons privilégié « l'autoconfrontation », procédure fondée sur la théorie de l'énonciation de Bakhtine. Pourquoi le choix de cette méthode ? Celle-ci invite au chercheur à créer une situation dans laquelle une personne, face au film de sa propre activité de travail s'engage dans un travail de verbalisation la positionnant à « la frontière du discours et de l'activité » (Faita et Vieira, 2003). Cette activité discursive référée à une activité première, passée, va conférer une dimension concrète aux énoncés produits dans ce contexte. Cette méthode conçue de cette façon nécessite de la présence d'un tiers (observateur, pair, chercheur) dont son rôle sera de favoriser les verbalisations de son interlocuteur et de maintenir la situation d'explicitation en l'invitant à comprendre leurs actes. Comme Bakhtine l'affirme (1984, p. 384) « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau ».

5.6. Approches d'interprétation et outils d'analyse

5.6.1. Un possible modèle explicatif : l'approche herméneutique

L'approche et les outils d'analyse du matériau discursif construit pendant la première phase de cette recherche sont basés sur une approche herméneutique (Ricœur, 1986). Pastré (2000), nous rappelle que l'idée principale de Ricœur est de situer l'herméneutique par rapport à la question du temps. Si le temps est la chose humaine qui échappe, à toute tentative de conceptualisation, comment rendre néanmoins intelligibles les faits dans leur dimension temporelle ? Comment introduire de l'intelligibilité dans le cours temporel de nos vies ?

Comme Pierre Pastré le souligne, la réponse de Ricœur est que : c'est en construisant des histoires, des récits qu'on peut introduire de l'intelligibilité dans le temps. Toutes les histoires que les sujets élaborent sont un mélange de hasards, d'enchaînements de causalité et d'actions intentionnelles.

Tout récit est mixte : il fait sa part à la rationalité (les enchaînements de causalité, à la raison pratique (les décisions humaines et la prévision de leurs conséquences) et au reste qui est contingence et surprise.

Ricœur parle d'intrigue, concept qui permet d'introduire de l'intelligibilité dans l'histoire. Car l'intrigue permet de transformer une série d'événements en un récit qui comporte un début, un déroulement fait d'un certain nombre d'étapes et d'une fin (Pastré, 2000, p. 54).

Si nous avons choisi cette approche, c'est parce que celle-ci nous permet de considérer le discours produit par l'acteur comme une série de mots susceptibles d'être interprétés car ces mots sont porteurs d'une signification en fonction du contexte.

Ceci rejoint l'idée que chaque individu partage un savoir et c'est dans ce sens-là que le discours produit par les professionnels peut constituer une offre de signification pour le chercheur. Nous pensons aussi que cette approche soulève également la mise en valeur d'une parole de soi et d'une construction biographique.

Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement, et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté [...]. Si en effet, la narrativité doit marquer, articuler, clarifier l'expérience temporelle [...], il faut chercher dans l'emploi du langage un étalon de mesure qui satisfasse à ce besoin de délimitation, de mise en ordre et d'explicitation [...]. le texte (est) l'unité linguistique cherchée et [...] constitue le médium approprié entre le vécu temporel et l'acte narratif (Ricœur, 1986, pp. 12-13).

Comme Ricœur le souligne, le travail de réflexion (de retour sur) et d'analyse accomplie sur le récit relève d'une lecture « herméneutique » qui vise à repérer les lignes de force et les points d'insistance selon lesquels le récit configure le « vécu » et à reconnaître les structures du « monde déployé dans le texte ». Comprendre, c'est comprendre devant le texte, dit Ricœur. Pour l'auteur, comprendre son histoire, c'est faire le travail de compréhension que réclame le texte en tant qu'il ordonne et synthétise selon les raisons d'une logique discursive, un espace individuel d'expérience historique et sociale.

Cette compréhension herméneutique n'est pas donnée, elle demande une distance critique et une capacité de lecture dont le narrateur, pris dans son récit (dans son discours), ne dispose pas spontanément. C'est cet espace d'objectivation critique et de compréhension auquel peut donner accès une démarche interactive déployée dans la rencontre et la mise en relation entre deux interlocuteurs.

5.6.2. L'outil d'analyse

L'outil d'analyse est l'analyse de contenu qualitative par thématiques. La notion de thème, largement utilisée en analyse thématique, est propre à l'analyse de contenu. Berelson (cité par Bardin, 2005, p. 136) définissait le thème comme :

Une affirmation sur le sujet. C'est-à-dire, une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées.

Le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables.

Faire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi (Bardin, 2005, pp. 136-137).

L'analyse de contenu des entretiens menés à titre exploratoire dans le cadre de cette recherche, a été décrypté en plusieurs catégories thématiques ou plusieurs nœuds de sens (Bardin, 1977, 2005). Ces catégories seront explicitées dans le chapitre suivant.

5.6.3. Une deuxième approche : l'exploration de la construction du sujet dans ses énoncés

L'approche et les outils d'analyse du matériau construit pendant la deuxième et troisième phase sont fondés sur l'analyse du discours, tout particulièrement, sur le courant de la pragmatique linguistique et les travaux sur l'énonciation linguistique, développés en Europe avec Jakobson (1963) ; Benveniste (1966, 1974) ; Culioli (1979, 1982, 1983, 1986, 1993) ; Maingueneau (1994, 1999) ; Kerbrat-Orecchioni et la subjectivité dans le langage (1980, 1986, 1990).

Pour Barbier, l'outil privilégié pour analyser les communications d'expérience semble être l'analyse du discours car cette analyse permet d'une part, de prendre en compte le rapport que le sujet qui communique entretient avec son propre discours et les rapports entre subjectivation et généralisation d'autre part (2013, p. 27).

Le concept d'énonciation a été forgé par Benveniste dans les années 1960 et défini par l'auteur comme « l'acte individuel d'utilisation de la langue », en opposition avec l'énoncé (Benveniste, 1966, cité par De Nuchèze, 2001, p. 23). Benveniste s'est intéressé à l'étude linguistique des personnes de l'énonciation, aux déictiques temporels et spatiaux, aux valeurs aspectuelles des temps verbaux et à un certain nombre de modalités énonciatives.

Les travaux de la pragmatique nord-américaine (courant de la philosophie du langage et théorie de *speech acts* d'Austin et Searle) viendront enrichir en introduisant l'existence dans la langue de verbes performatifs, c'est-à-dire, des verbes qui employés à la première personne de l'indicatif présent et dans des conditions contextuelles spécifiques suffisent à accomplir l'acte qu'ils énoncent.

Avec l'apparition de ces travaux, le concept d'énonciation a été développé de façon significative et investi par les pragmaticiens, les analystes du discours. Aujourd'hui, le terme de pragmatique englobe différents apports et on parle plutôt de discours pour relier un énoncé à un acte d'énonciation et aux conditions de production de celui-ci.

A l'intérieur du domaine linguistique, il y a trois points de vue sur les faits de langues : le point de vue du rapport interne entre des mots ou « morphosyntaxique », le point de vue relatif au rapport au sens, au monde extérieur ou « sémantico-référentiel » et le point de vue de la situation humaine dans laquelle l'énoncé est produit ou « énonciatif-hiérarchique »⁴⁸. Dans d'autres termes, le premier point de vue est celui qui regarde les formes et leurs rapports, le deuxième est celui qui regarde leur sens et le troisième, celui qui regarde l'emploi des formes réalisé par le sujet-énonciateur.

L'approche d'analyse des données discursives choisie dans cette recherche, s'inscrit dans le cadre général des linguistiques énonciatives pour lesquelles l'hypothèse suivante est essentielle :

Énoncer consiste à construire un espace, orienter, déterminer, établir, un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage (Culioli, 1973). Pour Culioli, l'opération de repérage est structurante dans le fonctionnement discursif en général.

Dans le cadre de ce deuxième axe d'analyse, nous nous intéressons aux références, plus exactement, au processus de référenciation à l'expérience professionnelle et à la prise en compte des conditions linguistiques et/ou énonciatives selon lesquelles une parole fait sens dans un contexte donné.

Nos analyses se focalisent donc sur les énoncés produits dans les séquences choisies par les enseignants pour tenter de repérer la façon dont les savoirs 'expérientiels' de ces professionnels sont référencés et signifiés dans l'acte d'énonciation produit. La compréhension de « ce faire sens » nécessite la recherche et l'établissement des 'indices sémiologiques' dans la mise en place d'un dispositif d'analyse discursive de type énonciativiste :

⁴⁸ La distinction entre ces points de vue est empruntée à Claude Hagège (1982, 1985).

Ces indices sont les marquages situationnels, contextuels et référentiels dans la réélaboration thématique des objets et les formes énonciatives reflétant le rapport du sujet à ces objets.

La référence est un des actes de langage ou acte de parole parmi d'autres : l'adresse, l'auto-désignation, l'appellation, la reformulation. L'homme est pragmatiquement sujet-appelant et sujet-référent dans sa tâche de représentation et/ou de désignation de tout ce qui l'entoure, de ce qu'il vit, de ce qu'il éprouve, de ce qu'il pense, de ce qu'il observe, de ce qu'il fait. Dans le discours, la référenciation (ce que l'énoncé désigne dans le monde) amène les énonciateurs à des opérations de thématisation et de focalisation ou de mise en valeur des propos. C'est au travail de repérage de ces opérations à partir des marqueurs situationnels, contextuels, subjectifs et référentiels que nous nous intéresserons.

5.7. Le terrain et public concerné par cette recherche

5.7.1. Le terrain

D'un point de vue géographique, le terrain est composé de deux établissements d'enseignement supérieur : un premier organisme de formation professionnelle situé en région parisienne et un deuxième situé dans l'ouest de la France. Ces deux établissements appartiennent au même réseau institutionnel mais les cursus impartis dans ces établissements préparent à des métiers différents. Dans le premier établissement, une multiplicité de filières de formation existe.

Nous avons observé seulement des cursus préparant aux métiers du secteur du bâtiment et travaux publics et de l'informatique ; dans le deuxième, ils préparent au métier de géomètre-expert.

5.7.2. Caractéristiques des enseignants associés interviewés

Le public concerné par cette recherche est composé de 10 professionnels exerçant dans différents champs de pratiques qui bénéficient d'un statut de professeur associé à mi-temps. Ils ont tous en commun d'être des praticiens et de mettre leurs savoirs et leurs expériences au service de la formation professionnelle. Mais quelles sont leurs caractéristiques ?

-
- Tous les enseignants associés ont débuté dans l'enseignement supérieur en tant que vacataires ou chargés de cours ;
 - Huit professionnels donnent des cours en lien avec leur pratique professionnelle dans une filière du même champ professionnel auquel ils appartiennent. Seulement deux professionnels donnent des cours à des étudiants qui poursuivent des études dans une autre filière de formation ;
 - Tous les enseignants donnent des cours en première, deuxième ou troisième année : dès la licence jusqu'au Master, soit en formation initiale et/ou continue ;
 - Parmi les 10 enseignants, 7 donnent des cours sur Paris ; 3 donnent des cours en région ;
 - Les champs de pratiques dans lesquels ils exercent sont diverses: l'ingénierie, l'informatique, l'architecture, le droit, l'économie, la géomatique, la médecine, l'électronique ;
 - Leur expérience d'enseignement en qualité d'enseignant associé varie entre 3 et 25 ans ;
 - La tranche d'âge est comprise entre 35 et 60 ans ;
 - Parmi les 10 professeurs associés, il y a deux femmes et 8 hommes.

L'échantillon pendant la phase exploratoire est constitué de dix enseignants associés : trois juristes, un ingénieur en bâtiment et travaux publics, un architecte, un cartographe, un économiste, un ingénieur en informatique, un ingénieur expert en électronique, un médecin spécialisé en santé publique.

Pendant la deuxième et la troisième étape de la recherche, un travail plus approfondi a été effectué avec quatre professionnels. Leurs appartenances professionnelles sont diverses : un ingénieur en travaux publics, une avocate spécialiste du droit pénal immobilier, un ingénieur en informatique et un cartographe.

Le tableau suivant (tableau n° 1) propose une synthèse des caractéristiques des enseignants ayant participé à cette recherche.

Tableau n° 1 : Caractéristiques des professeurs associés interviewés

Professeurs associés (P.A.)	Profession/Sécialités/Activités	Années d'exercice	Expérience d'enseignement en qualité de P.A.	Cursus enseigné
P.A. n° 1	Ingénieur en travaux publics Expert en pathologies du bâtiment Expert judiciaire	39 ans	8 ans auprès d'ingénieurs et de professionnels du bâtiment en formation initiale	Technologie de la construction
P.A. n° 2	Avocate spécialiste en droit immobilier	8 ans	3 ans auprès de géomètres-experts en formation initiale	Droit immobilier : division foncière Gestion en entreprise Initiation au droit
P.A. n° 3	Ingénieur Docteur en informatique Gérant d'une société de conseil	+20 ans	9 ans auprès d'ingénieurs poursuivant des études de 3 ^{ème} cycle	Qualité de produits logiciel Architecture et développement de logiciels Normes qualité
P.A. n° 4	Géomaticien Maitre de conférences associé informatique	28 ans	4 ans auprès de géomètres-experts en formation initiale et en FC	Gestion de projet Développement SIG ou Sémiologie graphique Informatique
P.A. n° 5	Médecin Hospitalier Chef de service	+ 25 ans	1 an auprès d'étudiants en formation initiale et des professionnels du domaine de la santé	Santé publique et développement Santé et territoire
P.A. n° 6	Juriste, Docteur en droit Promoteur immobilier	33 ans	25 ans auprès d'étudiants de master et de professionnels de l'immobilier	Immobilier de l'entreprise Connaissance de litiges Économie immobilière
P.A. n° 7	Avocate spécialiste en droit immobilier	Pas renseigné	3 ans auprès d'ingénieurs géomètres-experts	Droit immobilier
P.A. n° 8	Architecte, urbaniste. Expert judiciaire	40 ans	16 ans auprès d'ingénieurs et de professionnels du bâtiment	Connaissance du bâtiment ancien Gestion de projets Connaissance de litiges Connaissance de structures
P.A. n° 9	Economiste, expert dans le domaine de l'audit et du conseil de grands groupes internationaux	35 ans	6 ans auprès d'étudiants de master et des professionnels du secteur de l'audit	Finances publiques et collectivités
P.A. n° 10	Ingénieur en électronique et électrotechnique. Docteur en Automatique	11 ans	1 an auprès d'étudiants de licence et master en formation continue	Les énergies renouvelables et éoliennes.

6. Construction, traitement et analyse du matériau empirique

Nous avons fait le choix de présenter les différents matériaux empiriques à partir des phases de la recherche mises en œuvre. La présentation de cette partie suivra la logique d'exposition suivante.

Nous présenterons dans un premier temps le type de matériau ainsi que les catégories d'analyse inférées à partir de la lecture d'un premier corpus élaboré pendant la première phase de la recherche, la phase exploratoire.

Dans un deuxième temps, nous montrerons les données issues des observations et des extraits du matériau discursif (*verbatim*) construits lors de la phase de confrontation à l'activité enseignante. Cette deuxième présentation relève d'une « pensée par cas » (Passeron & Ravel, 2005) et de l'analyse de la singularité de l'action des acteurs (Barbier, 2000), des choix qui sont en cohérence avec l'entrée activité comme cadre épistémologique et méthodologique constitutif du dispositif mis en place et de notre volonté de mettre en lumière la dimension singulière et subjective de professionnels.

Cette présentation s'achève avec l'analyse comparative de deux cas de figures exposées et la proposition d'une cartographie des configurations de référenciation à l'expérience professionnelle vécue, des configurations composées de trois catégories inférées à partir des matériaux construits lors de trois phases de la recherche : significations, formes et fonctions. Ces catégories seront reprises et étayées dans le chapitre suivant.

6.1. Phase exploratoire de la recherche

Les premières données construites émanent du matériau discursif recueilli lors des entretiens semi directifs, pendant la phase exploratoire. Ces interviews ont été enregistrées et retranscrites. 11 entretiens ont été réalisés auprès de professeurs associés temporaires du CNAM. Ces rencontres ont eu lieu dans deux espaces distincts: 2 entretiens ont été conduits dans un café, 9 entretiens ont été réalisés dans l'espace du travail des professionnels. Ils ont

été effectués dans quatre villes différentes : Paris, Orléans, Nantes et Le Mans, en fonction du lieu de travail ou de domicile de chaque professionnel interviewé.

Sur les 11 entretiens enregistrés, seulement 10 ont été retenus dans le cadre de cette recherche. La qualité de l'enregistrement audio de l'un des entretiens (difficilement audible) n'a pas permis de le retranscrire et par conséquent de l'exploiter. Au total, nous disposons donc d'un corpus analysable de 10 entretiens (180 p.).

Ce premier matériau discursif a été décrypté et analysé selon une modalité d'analyse qui nous a semblé la plus adaptée au corpus constitué : l'analyse de contenu thématique transversale (Bardin, 1977, pp 76-80 ; 93-145). Dans l'analyse de contenu que nous avons menée sur les interviews, nous avons surtout voulu poser des questions à ce premier corpus en ayant bien conscience que d'autres questions auraient provoqué certainement d'autres réponses. (Ghiglione, Matalon & Bacri, 1985).

Le travail de réflexion (de retour sur) et d'analyse accomplie sur les entretiens relève d'une lecture « herméneutique » qui vise à repérer les lignes de force et les points d'insistance identifiés dans les discours produits par les acteurs. Après avoir effectué plusieurs lectures du contenu des entretiens, nous avons pu identifier certains phénomènes (événements, situations, représentations) qui faisaient écho, peut-être, pas de la même façon pour tous, mais qui nous sont apparus clairement comme des propos récurrents, auxquels les enseignants ont donné un sens. Les thématiques ou les unités de significations exposées ici, constituent une lecture possible, parmi d'autres. Certainement, d'autres lectures « herméneutiques », pourraient fournir d'autres pistes d'interprétation ainsi que d'autres « mondes déployés dans ces textes », pour emprunter les termes de Ricoeur (1983).

Cette analyse de contenu a permis d'inférer les catégories d'analyse thématique suivantes :

- a) La question de la reconnaissance professionnelle ;
- b) La représentation concernant le statut du PAST ;
- c) La représentation de l'activité enseignante des enseignants associés ;
- d) Le rôle du professeur associé : points de vue des professionnels ;
- e) Clivage enseignement universitaire/ enseignement au CNAM ;

-
- f) Clivage monde professionnel/monde de l'enseignement supérieur ;
 - g) Façons de désigner/signifier l'expérience professionnelle (pour une analyse développée, voir le chapitre 7) ;
 - h) Les liens établis entre l'activité professionnelle (hors enseignement) et l'activité enseignante.

6.1.1. La question de la reconnaissance professionnelle

La moitié des professionnels interviewés (5 sur 10) considèrent qu'ils ont été sollicités pour donner des cours en lien avec le milieu de l'entreprise grâce à la reconnaissance de leur travail, du travail accompli dans un secteur spécifique de leur profession. Par exemple, ils ont été pionniers où à l'initiative d'un projet professionnel important pour l'évolution de la profession. Quatre autres enseignants évoquent le fait de devenir professeur associé comme une opportunité de carrière, une continuité par rapport à leur activité en tant qu'enseignants vacataires. Seulement l'un des enseignants parle d'un « concours de circonstances ».

Voici les propos de deux enseignants associés (P.A. n° 9 et P.A. n° 6) :

J'étais quelqu'un connu dans la profession de l'audit et du conseil pour être le fondateur d'une activité dans le secteur publique. Ils sont venus me chercher un jour en disant, on cherche un prof car il y a un poste d'enseignant qui est libre (Extrait entretien P.A. n° 9 : 56-59).

On est venu me chercher...parce qu'à l'époque j'intervenais dans beaucoup de conférences, pour parler de l'immobilier, et j'ai dû être remarqué par les gens qui avaient entendu parler de moi. C'est l'ICH⁴⁹, qui m'a appelé en disant qu'ils avaient besoin de quelqu'un pour donner un cours sur le milieu de l'entreprise. En fait, je n'ai jamais demandé, ils sont venus me chercher. Voilà, comment ça s'est passé (Entretien P.A. n° 6 : 41-47).

Les deux propos présentés ci-dessus semblent afficher une image de soi très valorisée ; image qu'ils donnent à voir et qu'ils réaffirment au niveau de leur discours, en situation d'entretien :

Avec l'apparition de professeurs associés, avec la création de ce poste, on a demandé à des praticiens, à des professionnels reconnus d'intervenir [...] (Extrait entretien P.A. n° 9 : 85-86).

⁴⁹ L'Institut de la construction et de l'habitation.

L'inconvénient de l'université qui se referme sur elle-même, c'est d'avoir des gens qui ne pratiquent pas. C'est un petit peu comme si les enseignants en médecine, architecture, ingénierie n'étaient pas des médecins, architectes, ingénieurs, comme s'ils ne pratiquaient pas... Hors, les meilleurs professeurs sont ceux qui pratiquent... (Extrait de l'entretien, P.A. n° 6 : 58-61).

En les interrogeant sur cet aspect, nous constatons que, pour ces professionnels, l'existence d'une reconnaissance professionnelle est une condition essentielle pour exercer en tant que professeur associé.

Selon Ricœur (2004), il apparaît nécessaire, à côté d'une théorie de la connaissance, de développer une théorie de l'action. Nous ajouterons, une théorie de l'activité. Le développement d'une théorie de l'action et/ou de l'activité convoque également une théorie de la reconnaissance.

Les enseignants associés, dans leurs discours, se reconnaissent comme professionnels « confirmés », donnent à voir et à entendre la croyance en leur pouvoir d'agir, leur capacité à entreprendre des actions dans leur branche professionnelle au point d'être reconnus pour ce qu'ils font ou ont fait par le passé. La référence à cette « reconnaissance de soi » s'accompagne également du besoin « d'être reconnu » par autrui. La reconnaissance professionnelle est au cœur des enjeux, des dynamiques identitaires et des rapports humains au travail. Cette question de la reconnaissance se prolonge et se cristallise autour de la question du statut acquis par ces enseignants par le biais de l'association à une institution et la construction d'un sentiment d'appartenance institutionnel, comme les propos qui suivent vont l'attester.

6.1.2. Le statut de PAST

Selon tous les professionnels interviewés (10 en tout), le statut de PAST représente une catégorie socioprofessionnelle qui permet d'être considéré comme l'un des enseignants de l'institution à part entière. Ceci signifie que c'est un statut qui permet de se sentir faire partie d'une communauté et d'éprouver un sentiment d'appartenance institutionnel comme le propos qui suit permet de le constater :

Avec le statut de PAST, vous êtes considéré comme l'un des enseignants et vous pouvez participer à des débats, ce n'est pas le cas quand vous êtes seulement chargé de cours ou vacataire... (Extrait entretien P.A. n° 5).

Ce statut semble représenter également pour l'ensemble d'enseignants associés interviewés, une richesse et une force du système universitaire :

Ce statut de professeur associé est une excellente idée car il permet à la fois d'avoir une activité professionnelle et d'enseigner et c'est ça qui est fort [...] la condition pour exercer ce statut est d'être professionnel, c'est-à-dire, être en exercice et avoir une vision assez pratique mais également savoir prendre un peu de recul par rapport au métier, pour pouvoir enseigner comment ça fonctionne et pourquoi ça fonctionne de cette façon-là. C'est la force du statut de professeur associé (Extrait d'entretien P.A. n° 5).

Parmi les 10 professionnels interviewés, seulement trois enseignants évoquent le lien entre l'acquisition de ce statut et l'aspect économique en parlant de l'obtention d'une situation plus confortable car d'un point de vue financier, être professeur associé permet d'avoir un revenu supplémentaire.

6.1.3. L'activité enseignante de PAST est-elle spécifique et singulière ?

Comment les professeurs associés parlent de leur activité enseignante ? Les professeurs associés interviewés raccordent l'espace d'activité de la formation avec des processus de créativité, d'innovation, de transmission, de traduction mais surtout d'évolution. Cette dernière est associée aux évolutions sociétales, des métiers et des professions.

6 enseignants parlent en termes d'actualisation ou de mise à jour des connaissances, voire d'évolution ; 3 en termes d'invention, 1 en termes de traduction. Voici l'un des propos recueillis :

L'activité enseignante est un espace qui offre la possibilité d'inventer d'autres façons de voir les choses, de les enseigner, de les communiquer car le monde évolue et ce qui était vrai dans le passé, il ne l'est plus forcément aujourd'hui (Extrait d'entretien, P.A. n° 3).

Nous pensons que ces différentes façons de parler, à propos de l'activité d'enseignement, ont un lien direct, avec la façon dont ils se représentent leur rôle en tant qu'enseignants de l'enseignement supérieur.

6.1.4. Le rôle du professeur associé

Comment les professionnels qui deviennent des professeurs associés parlent d'eux en tant qu'enseignants ? Quel rôle et quelles fonctions attribuent-ils au professeur associé ?

Le professeur associé, grâce à sa double appartenance est capable d'évoluer dans sa façon de penser, de proposer de nouveaux points de vue...car la profession évolue (Extrait d'entretien, P.A. n° 7).

Pour eux, cette évolution de la profession peut se décliner à travers l'action pédagogique. Ce qui est affirmé par l'un des enseignants :

Moi, chaque année, je repense mon cours. Mon rôle, c'est de préparer des gens pour l'avenir, à ce qui va se passer, mon but, c'est d'avoir sur le marché des gens capables de répondre à des difficultés, donc, je soigne toujours mes cours, je les actualise... (Extrait entretien P.A. n° 6).

Il continue en affirmant :

*Je considère qu'en général, un enseignant est celui qui sait communiquer et qui peut partager le goût d'apprendre et à mon sens, le professeur associé est celui qui peut illustrer avec des situations de la vie réelle et qui peut donner des solutions.... Finalement, il conclut en disant : *Le but du professeur associé c'est d'emmener le savoir-faire au savoir (Extrait entretien P.A. n° 6).**

Cette dernière affirmation est en lien avec la façon dont tous les professionnels parlent du monde professionnel et du monde de l'enseignement supérieur, en établissant un clivage entre ces deux mondes, entre la théorie d'une part et la pratique d'autre part, en faisant une distinction entre savoir-faire et savoir.

6.1.5. Clivage monde professionnel/monde de l'enseignement supérieur

Lors des entretiens, nous avons constaté que tous les professionnels, à travers leurs discours, établissent une différence concernant la nature du savoir enseigné ainsi que le rapport au savoir construit dans ces deux espaces.

Le clivage établi sur le plan discursif entre le monde professionnel et l'enseignement supérieur est affiché clairement : « l'un enseigne le savoir et l'autre, le savoir-faire ». Mais un autre clivage semble se dessiner : un clivage entre l'enseignement à l'université perçu comme « traditionnel » et l'enseignement au CNAM.

6.1.6. Clivage Enseignement universitaire/ Enseignement au CNAM

Même si tous les professionnels interviewés sont issus de filières universitaires (cf. Tableau des caractéristiques des professeurs associés interviewés), l'université est perçue par tous comme une entité qui se referme sur elle-même, dans laquelle des formations purement théoriques sont dispensées.

Elle est considérée comme un établissement qui forme les élites, en faisant une sélection parfois très fine des étudiants qui seront admis, par exemple, dans le cas de Grandes Écoles.

En revanche, le CNAM est perçu comme un établissement plus populaire, dans le sens d'être ouvert à tous et porteur de ce qu'ils appellent « *une vision plus pratique de l'enseignement* ». Voici l'un des propos exprimés :

Les étudiants viennent chercher l'application pratique des formations théoriques, c'est probablement la force du CNAM, c'est d'abord, de prendre tout le monde et ça c'est important par rapport à l'université, que tout le monde ait sa chance et puis d'avoir des applications concrètes en expliquant voilà ce qu'on fait dans telle situation concrète... (Extrait d'entretien P.A. n° 8).

Ce propos nous invite à nous interroger sur la « vision pratique de l'enseignement » qui peut être véhiculée par les enseignants associés à propos des dispositifs de formation proposés par le CNAM. L'organisation de ces dispositifs en fonction des champs professionnels répondrait seulement à une application pratique de la connaissance, à un modèle de formation « applicationniste » ?

Notre objectif n'est pas celui d'analyser la portée de cette vision mais seulement de soulever le clivage dans laquelle les acteurs l'inscrivent et de nous interroger sur le rapport au savoir et à l'expérience qui en découlent. Ainsi que sur la fonction attribuée à l'expérience dans cette façon de concevoir la formation.

6.1.7. Les liens établis entre l'activité professionnelle et l'activité enseignante

La nature des liens établis entre ces deux espaces d'activité est désignée de plusieurs façons par les professionnels : cinq enseignants parlent de « **synergie** », trois parlent de « **complémentarité** », un professionnel décrit ce lien comme « **une passerelle** », comme « **un pont** », lequel permettrait d'effectuer des allers-retours en continuum entre le monde

professionnel et le monde de l'enseignement supérieur. Ceci signifie qu'il n'y a pas de rupture entre ces mondes. Une dernière professionnelle parle d'une fonction d' « emprunt ».

Je transmets ce que je fais, par exemple, dans mon activité professionnelle, j'essaie de questionner mes clients à propos de leurs métiers, des difficultés, quelles sont les évolutions internationales ?...A chaque fois que je vais dans un autre pays, je me renseigne sur les façons de faire, de travailler, alors, j'essaie de faire comprendre aux étudiants qu'il est important d'être curieux des métiers des autres... (Extrait P.A. n° 9).

Cinq professionnels ont parlé de l'existence d'un « **langage tribal** » au sein de leur milieu professionnel, d'un langage de professionnel-technicien qu'ils adaptent en situation de formation, en fonction des caractéristiques des étudiants. Pour ces professionnels, le partage d'une expérience professionnelle se traduit par un effort de **traduction** (de ce qui est fait, compris, acquis dans leur activité professionnelle), dans le choix des formes d'expression privilégiées.

Pour ces professionnels, l'activité enseignante apporte à leur activité professionnelle de la synthèse et de la simplification afin de rendre compréhensible ce langage tribal dont ils parlent pour quelqu'un qui n'est pas forcément du même milieu.

Ma pratique professionnelle, l'exercice de mon métier me donne des connaissances sur le marché, sur les évolutions du marché, sur les règles de fonctionnement, sur ce qui est possible de réaliser ou pas, sur les stratégies commerciales en lien avec le secteur d'activité... Ensuite, je donne des repères théoriques aux étudiants pour qu'ils sachent d'où viennent les théories, les lois, afin qu'ils comprennent bien pourquoi, à un moment donné, dans notre société telle décision a été prise et puis j'illustre le cours avec des exemples concrets en lien avec mon vécu professionnel.

6.1.8. Un double espace d'activité : une valeur professionnelle ajoutée

Tous les enseignants associés interviewés perçoivent le fait d'avoir un double espace d'activité comme une valeur professionnelle ajoutée. Ils évoquent, en situation d'entretien, la nécessité d'enseigner ou d'intervenir en qualité de professeur associé dans des cursus liés de façon étroite avec leur activité professionnelle :

La double activité amplifie la légitimité d'un professionnel, de son action car on ne peut pas nourrir des cours comme ceux que nous donnons si on ne pratique pas. Il est indispensable d'avoir ce double parcours. Je puise ma connaissance dans ma pratique professionnelle, c'est qui m'aide à pointer de

grands problèmes, de nouvelles approches que j'essaie de transmettre aux étudiants (Extrait d'entretien P.A. n° 1).

Nous proposons une synthèse des catégories thématiques inférées à l'issue de l'analyse de contenu des entretiens conduits pendant la phase exploratoire. Dans ce tableau, nous indiquons seulement des extraits relatifs aux points d'insistance et/ou de convergence identifiées dans les discours produits par les professionnels (voir tableau n° 2, ci-après).

Tableau n° 2: Catégories thématiques issues de l'analyse de contenu. Points de convergence

Le statut du professeur associé	Rôle du professeur associé	Façons de se représenter l'activité enseignante	Monde professionnel	Monde universitaire	Enseignement au Cnam	Significations de l'expérience professionnelle	Liens établis entre les deux espaces d'activité
<p>« Le PA est une catégorie socioprofessionnelle à part entière, parmi les autres catégories des enseignants »</p> <p>« Ce statut représente une force du système universitaire »</p> <p>« Le professeur associé est un professionnel reconnu dans un secteur spécifique de la profession »</p> <p>« Professionnel avec une double appartenance »</p>	<p>« Emmener le savoir- faire au savoir »</p> <p>« Illustrer des situations de la vie réelle et donner des solutions »</p> <p>« Préparer des gens pour l'avenir, des gens capables de répondre à des difficultés »</p> <p>« Faire évoluer la profession et être à l'initiative d'un projet »</p>	<p>« Comme un espace de communication et de transmission »</p> <p>« Comme un espace d'évolution et d'actualisation »</p> <p>« Comme un espace d'innovation »</p>	<p>« Le monde professionnel représente le savoir-faire »</p> <p>« Représente le monde des pratiques, des situations professionnelles vécues, réelles »</p> <p>« Représente le terrain, le vécu professionnel »</p>	<p>« L'université est perçue comme un établissement qui forme les élites et qui se referme sur elle-même »</p> <p>« L'université représente le savoir de nature théorique ou scientifique »</p> <p>« L'université dispense de formations purement théoriques »</p>	<p>« Le Cnam est perçu comme un établissement plus populaire, ouvert à tous »</p> <p>« Au CNAM, les auditeurs trouvent l'application pratique, concrète des formations théoriques »</p>	<p>« Un capital expérientiel »</p> <p>« Un point d'ancrage dans le réel »</p> <p>« Un point d'application ou une application pratique »</p> <p>« Une ressource sur laquelle il est possible de s'appuyer... »</p> <p>« Exercer un métier pendant un certain nombre d'années »</p> <p>« Un acquis », « le fruit de quelque chose, un produit »</p> <p>« Un réservoir ou un stock de connaissances »</p>	<p>« D'articulation ou d'association (synergie)</p> <p>« De continuité »</p> <p>« De complémentarité</p> <p>« De traduction »</p> <p>« De transmission »</p> <p>« D'emprunt »</p> <p>« D'opposition »</p>

6.2. Vers l'approfondissement de deux cas de figure

Pendant la deuxième et la troisième étape de la recherche, un travail plus approfondi a été effectué avec quatre professionnels : un ingénieur en travaux publics, une avocate spécialiste du droit pénal immobilier, un ingénieur en informatique et un cartographe, intervenant dans trois filières de formation différentes.

La démarche méthodologique que nous tentons de mettre en place lors de la deuxième et troisième phase de la recherche relève d'une certaine manière d'une pensée par cas (Passeron, Revel, 2005). Cette pensée vise la production et l'analyse des « cas ». Autrement dit, la construction progressive des données en travaillant avec un nombre réduit d'acteurs. Nous mettons en œuvre une démarche de recherche qui cherche à « confronter un sujet à plusieurs situations enchaînées » (Clot, Faïta, 2000, p. 33). Ces situations se traduisent sur le terrain par la mise en place des observations et des entretiens de confrontations aux traces de son activité.

Ainsi, nous présenterons dans ce chapitre, des données relatives à deux enseignants associés que nous appellerons, respectivement, professeurs associés n° 1 et n° 2.

6.3. Professeur associé n° 1

6.3.1. Quelques éléments de la trajectoire professionnelle de l'enseignant

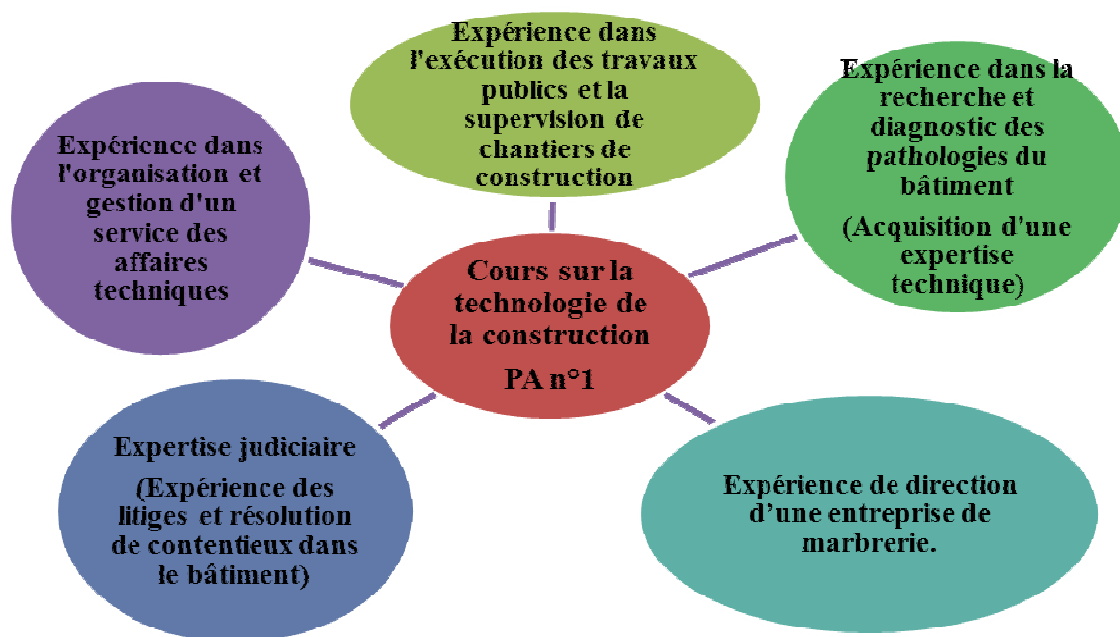
Le professionnel est ingénieur en travaux publics. Lors de notre première rencontre, nous apprenons qu'il exerce sa profession depuis 35 ans et qu'il est professeur associé depuis 8 ans. Il décrit, dans l'entretien mené avec lui, sa trajectoire professionnelle comme un parcours composé de quatre étapes, à chacune de ses étapes correspond une expérience professionnelle vécue dans quatre secteurs bien distincts de la profession :

- *Une première étape*, dans le domaine de la construction, domaine dans lequel il a exercé pendant dix-neuf ans, en France et à l'étranger, la profession d'ingénieur en travaux publics ;

- *Une deuxième étape*, pendant laquelle, il a travaillé en qualité de chef d'une petite entreprise de marbrerie et de réhabilitation de monuments historiques ;
- *Une troisième étape*, durant laquelle il deviendra expert judiciaire dans le secteur du BTP (Bâtiment et travaux publics). Cette expérience l'amènera à travailler dans un centre d'expertise technique, plus exactement dans un service de recherche et de diagnostic de pathologies du bâtiment ;
- *Une dernière et quatrième étape*, en qualité de chef de service des affaires techniques, au sein d'une organisation professionnelle du bâtiment. Ce professionnel deviendra enseignant associé suite à la sollicitation d'un établissement d'enseignement supérieur qui cherchait un professionnel pour assurer un cours de technologies de la construction nécessitant une bonne connaissance de tous les corps de métiers du secteur.

Afin de mieux comprendre la nature et le contenu des expériences professionnelles que l'enseignant pourrait évoquer et partager avec les étudiants dans le cadre de son enseignement, nous proposons un schéma des « champs des expériences » constitutifs de son parcours professionnel :

Figure n° 2 : Champs des expériences professionnelles vécues du P.A. n° 1



Afin de mieux comprendre ce que l'enseignant fait, dit, transmet en situation de formation, il est important de donner des éléments qui permettent de contextualiser son activité d'enseignement.

6.3.2. Dispositif de formation dans lequel l'enseignant associé intervient

L'enseignant associé intervient dans un dispositif de formation professionnelle initiale et continue dans le domaine de l'ingénierie de la construction, plus particulièrement dans la section : travaux publics et bâtiment. Ce dispositif s'adresse à des adultes qui désirent s'initier aux techniques de bâtiment ou qui exercent déjà une activité dans le secteur du BTP (Bâtiment et travaux publics). Ce dispositif propose différents cursus dans l'ingénierie de la construction et l'énergétique. Ces cursus permettent l'obtention de certificats et de licences professionnelles ainsi que des diplômes d'ingénieur. Les adultes inscrits dans cette filière de formation se forment afin d'exercer, soit en qualité de techniciens de chantier ou de bureau d'études BTP, soit à titre de responsables de travaux, soit en tant qu'ingénieurs.

Ce dispositif a été créé pour répondre aux défis du développement durable et à l'évolution rapide des métiers dans le très vaste domaine de la construction et poursuit plusieurs objectifs :

- Permettre aux candidats en situation professionnelle de poursuivre leurs études en cycle ingénieur ;
- Former des cadres techniques intermédiaires de bureaux d'études tous corps d'État, capables aussi bien d'entreprendre des études que des audits de construction ;
- Apporter une polyvalence de qualifications qui permet la maîtrise de différentes techniques de la construction ainsi que la prescription de matériaux et de meilleures solutions technologiques, méthodes et techniques, selon les règles de l'art ;
- Développer chez les formés la capacité à concevoir, organiser et contrôler la mise en œuvre des matériaux et équipements.

Le cours observé a comme objectif spécifique de présenter les techniques de construction de tous corps d'état. Les compétences professionnelles visées sont la maîtrise de la construction

tous corps d'état ainsi que la conception, organisation et contrôle de la mise en œuvre des matériaux et des équipements.

Le cours en question fait partie d'un certificat professionnel en technologie de la construction et des diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques bâtiment, construction et conduite de travaux déclinés en plusieurs parcours : Menuiserie, charpente, aménagement et finition, couverture, génie climatique, réhabilitation.

Le cours fait partie également des licences intitulées Sciences, technologie, santé mention génie civil proposant plusieurs parcours : ingénierie des structures du BTP, ingénierie des travaux du BTP, construction durable, géotechnique⁵⁰.

Selon ce professeur associé, les adultes qui s'inscrivent dans ces cursus sont des personnes désireuses de se perfectionner aux techniques du bâtiment, d'exercer des responsabilités opérationnelles dans la construction ou de conduire des opérations diverses dans le secteur de la réhabilitation du bâtiment et du génie civil.

Ils sont d'origine géographique très diverse, avec des parcours et des statuts professionnels hétérogènes. Certains commencent à travailler dans le secteur de la construction ; d'autres travaillent déjà dans des entreprises du BTP, par exemple, en qualité d'aide-conducteurs de travaux, de chefs de chantier, de dessinateurs-projeteurs ou de techniciens dans un corps d'état spécifique. Ils peuvent exercer une activité de conception tous corps d'état, de calcul de structure, de préparation technique, de conduite, de suivi ou de gestion de travaux⁵¹.

Afin de mieux illustrer la singularité de ce qui est fait et communiqué par le professionnel, nous exposerons dans un premier temps, le matériau construit pendant la phase exploratoire. Ensuite, nous montrerons des données élaborées lors de la phase d'observation et la phase de confrontation aux traces de la pratique.

⁵⁰ Source de l'information relative au dispositif de formation : <www.btp.cnam.fr>

⁵¹ Les informations relatives aux adultes en formation ont été fournies par l'enseignant associé pendant la phase exploratoire de la recherche.

6.3.3. Des données qualitatives construites pendant la phase exploratoire

Nous présentons un premier corpus construit lors de l'entretien semi-directif pendant la phase exploratoire. À partir de ce matériau, nous pouvons inférer quelques **représentations** de l'enseignant sur son rôle et sur son activité enseignante. C'est un travail de formalisation d'une posture discursive de l'enseignant face à son activité d'enseignement.

Le matériau discursif construit a été décrypté et travaillé en quatre thèmes représentationnels : la représentation concernant son rôle de professeur associé, concernant son activité enseignante, la notion d'expérience professionnelle ainsi que les liens établis entre deux espaces d'activité : celui de la formation et celui de son exercice professionnel quotidien.⁵²

Nous entendons ici par *représentation*, une construction mentale, c'est-à-dire, une activité de pensée à partir de laquelle, le sujet construit une image du réel, de tout ce qui constitue son environnement (physique, psychique, cognitif, discursif, opératoire, émotionnel) et de son rapport avec cet environnement.

Représentation concernant son rôle de professeur associé

Le professeur associé est avant tout un professionnel capable de faire un apport ancré dans la réalité, pratique... Mon rôle est d'être précis, clair, de restituer des choses réelles pour que les étudiants sentent qu'il y a de la vérité, qu'il y a du vécu dans mes cours (Extrait entretien P.A. n°1)⁵³.

Pour ce professionnel, être enseignant associé est avant tout adopter un positionnement professionnel spécifique : celui de véhiculer une vision pratique des situations et de témoigner d'un vécu qui donnerait au professionnel de la légitimité pour enseigner dans un espace de formation.

Représentation concernant son activité enseignante

Quand j'enseigne, je pense qu'il faut mieux aborder les choses par la réalité. Il me paraît capital dans l'apport qu'on peut faire aux étudiants, plutôt que d'apprendre par cœur des règlements, des normes qui vous décrivent l'idéal qui n'arrive jamais, qui vous décrivent des matériaux sains, qui ne

⁵² Voir annexe n° 5 : Analyse de contenu thématique transversale

⁵³ Nous soulignons.

se rouillent pas, qui ne s'usent pas, qui ne se fissurent pas, qui vous décrivent des bâtiments qui sont parfaitement construits.

Cet extrait permet de constater que, pour ce professionnel, l'activité enseignante est ancrée dans le réel, dans l'existant. Le contenu de son enseignement trouve sa source principalement dans les désordres, les maladies, les pathologies du bâtiment. Ce contenu est en lien, plus particulièrement avec l'un des secteurs professionnels dans lequel il a travaillé.

Représentation concernant l'expérience professionnelle

*Dans chacun de mes cours, je pars d'un exemple précis, par exemple, je pars d'un contentieux, d'un procès, d'un constat, d'une difficulté rencontrée sur le terrain. Les renseignements techniques, ils les trouveront toujours dans un livre mais pas **ma vision des choses**.*

La lecture de cet extrait met en évidence que l'expérience est désignée ici par opposition à la théorie, comme un apport qui n'apparaît pas dans les livres, comme une connaissance élaborée par l'acteur qui traduit sa lecture des situations, son intelligibilité des situations vécues. Pour le professionnel, l'expérience peut être déclinée dans l'espace de formation sous la forme d'apports. Des apports ancrés dans l'existant, des apports issus des liens établis entre des existants, en termes de constats effectués, de difficultés rencontrées sur le terrain, de vécus, d'analyses des situations, entre autres.

Représentation concernant les liens établis entre les deux espaces d'activité

*Le lien entre mon travail actuel et mon activité d'enseignement se traduit par un effort de **traduction permanente**, c'est une double influence, une double référence, je puise énormément dans mon vécu professionnel pour donner mes cours et le fait d'enseigner me permet dans mon milieu professionnel, de faire passer mieux des messages aux artisans et de pointer de nouvelles préoccupations à partir des questions des étudiants...*

Le lien désigné ici par le professionnel renvoie à l'existence d'un double « apport », d'une réciprocité, d'un double processus de référenciation, d'une relation dialectique entre l'espace du travail et l'espace de la formation.

6.3.4. Deuxième corpus construit : phase d'observation

L'entretien conduit pendant la phase exploratoire est suivi d'une phase d'observation. Pendant cette phase d'observation, l'enseignant associé a accepté d'y participer et a donné son accord pour que l'une de ses séances de formation soit filmée. Les données construites lors de cette phase d'observation permettent de mieux contextualiser la situation de formation.

Observation d'une séance de cours :

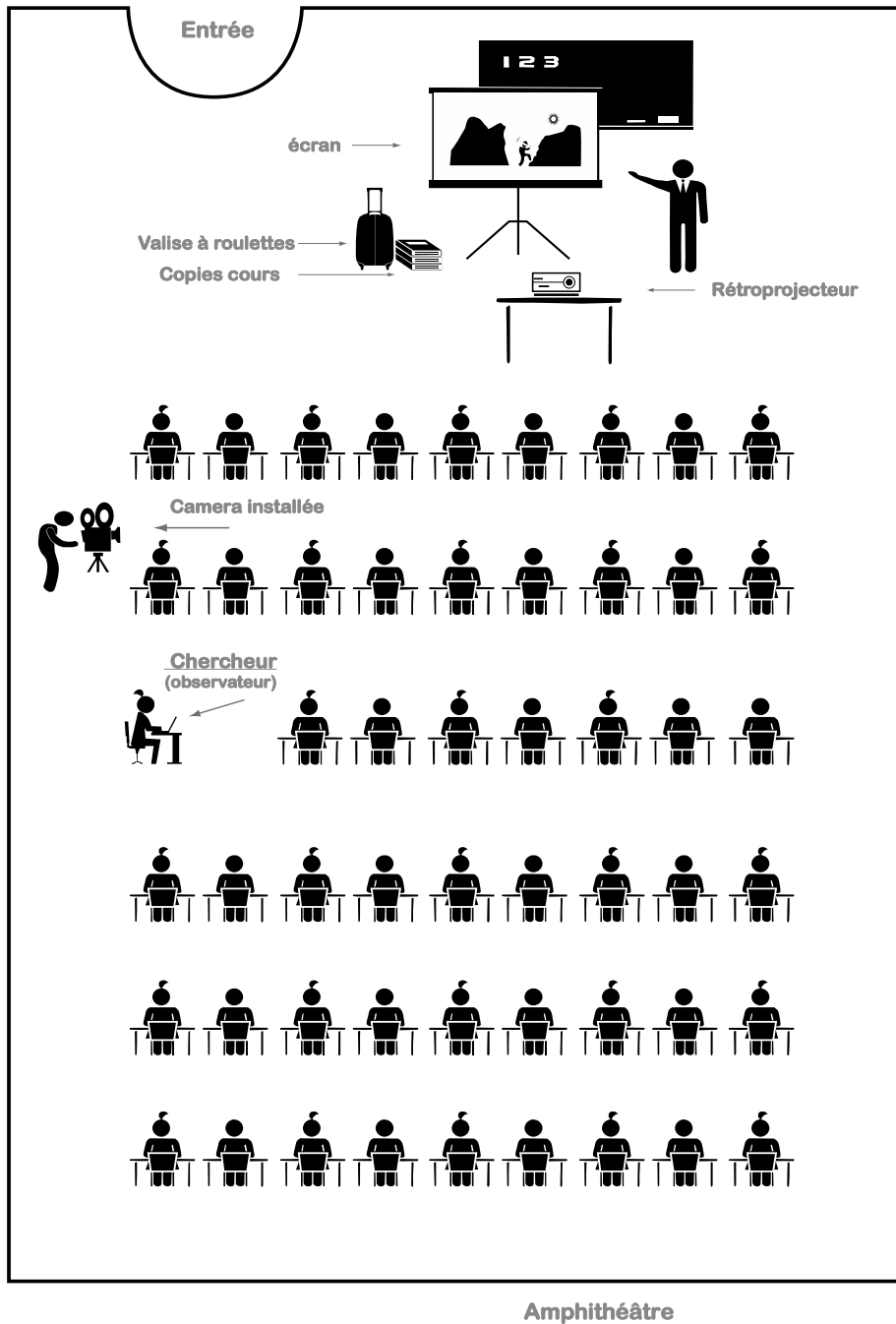
Cours : Technologie de la Construction.

Nombre d'auditeurs : 100

Durée de l'observation : 3 heures

Normalement, le cours de technologie de la construction a lieu toute l'année. Ceci représente 90 heures, réparties sur une trentaine de séances, de trois heures chacune. L'année pendant laquelle l'observation et l'enregistrement vidéo ont été effectués, le cours avait été réorganisé différemment et il avait eu lieu seulement pendant le premier semestre, pour un total de 15 séances, de trois heures chacune. La figure ci-après montre l'organisation spatiale du cours et les ressources pédagogiques utilisés :

Figure n° 3: Observation du cours T.C. P.A. n° 1. Organisation spatiale et supports utilisés



La figure n° 3 nous renseigne par rapport au lieu et à l'agencement spatial du cours : le cours observé s'est déroulé dans un amphithéâtre. Le professionnel se place alors devant les étudiants, au milieu. Derrière lui se trouvent un tableau et un écran. Sur ce dernier, il projette des images (diapositives, photos) à l'aide d'un rétroprojecteur ou d'un vidéoprojecteur. Devant lui, sur une petite table, il dispose le plan du cours ainsi que le rétroprojecteur. Il pose à côté de la table, sur le sol, une petite valise qui contient (les étudiants le découvriront après) des photocopies à distribuer aux étudiants, différents types de pierre et des images représentant des photos des carrières, des techniques d'extraction, des façades des bâtiments et des maisons.

L'observation du chercheur a été orientée vers l'identification des situations ou des moments pendant lesquels le professionnel fait référence à son expérience professionnelle ou aux savoirs issus des expériences vécues lors de son exercice professionnel.

Pendant l'observation, trois aspects ont été fondamentalement suivis :

1. Les actions et leur enchaînement temporel,
2. Les contenus : notions ou concepts travaillés pendant le cours,
3. Ce que le chercheur considère comme ce que le professionnel convoque de sa pratique à la lumière de son expérience et qui peut être décliné à travers les discours, les actes et les supports utilisés.

La consigne pour le professionnel a été de nous faire signe au moment où il pensait qu'il était pertinent de commencer l'enregistrement vidéo car pendant la séance précédente, un examen avait eu lieu et le professionnel allait reprendre en début du cours, des contenus en lien avec celui-ci avant de démarrer le thème prévu pour la séance.

En accord avec le professionnel, nous avons pris la décision de commencer l'enregistrement au moment où il a démarré le thème prévu pour la séance. Autrement dit, après les explications relatives à la situation d'examen. Le cours a commencé à 18h30 mais seulement l'enregistrement vidéo a démarré une heure plus tard, vers 19h30. Nous avons enregistré de façon continue pendant une heure et 30 minutes. L'idée était de visionner ultérieurement la vidéo avec le professionnel et que ce soit lui qui détermine les moments significatifs ou représentatifs pour lui de la convocation de son savoir expérientiel.

La grille d'observation présentée ci-après, propose une synthèse des actions observées (tableau n° 3 : grille d'observation P.A. n° 1) :

Tableau n° 3 : Grille d'observation P.A. n° 1

Déroulement temporel de la séance	Colonne A Actions réalisées et leur enchaînement	Colonne B Contenus du cours : notions, concepts	Colonne C Indicateurs discursifs d'une posture, d'une forme de sollicitation de son expérience, repérés par le chercheur
<p align="center">18h30 Introduction au cours</p>	<p>Il explique aux auditeurs le plan général de la séance.</p> <p>Avant d'aborder le thème de la séance, Il parle du premier examen et des résultats de cette épreuve</p> <p>Il donne des pistes bibliographiques et parle des cours qui seront mis en ligne</p>	<p align="center">Plan de la séance</p> <p>Cours sur la pierre : les types de pierre, les lieux d'extraction, les usages</p>	<p>« <i>Je bâtis mes cours au fur et à mesure, à partir de mes connaissances, de mon travail, de mes expériences. Ils ne sont pas tous prêts, vous savez comme les articles que vous pouvez vous procurer qui sont 'prêt-à-porter'...</i> »</p>
<p align="center">18h45 Mise en lien avec la séance précédente</p>	<p>Il établit des liens avec la thématique abordée lors de la séance précédente</p> <p>Il fait des dessins et il écrit au tableau des mots en lien avec le matériau qu'il fait circuler dans la salle</p>	<p>Séance précédente : murs, façades, revêtements. Il parle des toitures (ardoises, tuiles) et de son traitement technique.</p>	
<p align="center">19h15 Notion et illustration</p> <p align="center">Premier apport professionnel</p>	<p>Il parle des murs des façades et pour illustrer cette partie du cours, il présente des transparents</p> <p>Support technique : rétroprojecteur Support pédagogique : schéma, courbe.</p>	<p>Notion de pont thermique en lien avec les problèmes de condensation ou de points de condensation</p> <p>Notion d'isolation et d'isolant</p>	<p>« <i>Mon expérience prouve que c'est une grosse erreur, vous courez à la catastrophe...ne pas utiliser deux isolants à la fois, c'est qui est recommandé aujourd'hui c'est d'enlever l'un des deux...tous les exemples que j'ai vus jusqu'à présent montrent que c'est catastrophique...</i> » Puis, il ajoute...« <i>C'est ça qu'il faut retenir... c'est ça qui est important...c'est ma pratique qui me permet de vous dire ça...</i> »</p>

Déroulement temporel de la séance	Colonne A Actions réalisées et leur enchaînement	Colonne B Contenus : notions, concepts	Colonne C (Indicateurs discursifs d'une posture/ d'une forme de sollicitation de son expérience)
<p>19h30 Le thème central du cours (commencement d'un nouveau chapitre)</p>	<p>Il propose une nouvelle thématique et explique les aspects qui seront abordés en lien avec le thème. Il énonce l'objectif de cette partie du cours et parle des compétences et connaissances à mobiliser en lien avec le thème.</p>	<p>Les usages de la pierre, les lieux et les moyens d'extraction</p>	
<p>19h40 Deuxième apport professionnel</p>	<p>Il fait un tissage de connaissances en lien avec la pierre, en faisant appel à des souvenirs... à des métaphores et illustre avec des situations de la vie courante Le professionnel parle d'un procès qu'il a gagné à partir des arguments géologiques qu'il a pu avancer</p>	<p>Classement de la pierre en 3 familles : Roches Magmatiques, sédimentaires et Métamorphiques</p>	<p>« <i>Quand j'étais jeune...</i> » (<i>souvenir</i>) « <i>J'ai eu à travailler sur la marbrerie...</i> » (7- 0 :33 :33) (Le professionnel fait référence ici à son expérience en tant qu'autoentrepreneur dans une entreprise de marbrerie).</p>
<p>20h35 Rappel des normes et des savoirs disciplinaires</p>	<p>Il rappelle une norme importante par rapport à la pose de pierres. Fait appel à un savoir disciplinaire dans la construction</p>	<p>Critère du gel : faible, moyen (savoir professionnel)</p>	<p>.</p>
<p>20h45 Partage d'un troisième apport professionnel</p>	<p>L'enseignant fait allusion à un document dont il a participé à sa rédaction et partage une réflexion issue de son expérience professionnelle</p>	<p>Réflexion concernant ce qu'il a appelé : « le conflit de l'esthétique »</p>	<p>« <i>J'ai participé à un bouquin guide...</i> »</p>
<p>20h55 – 21h15 Dernière partie du cours Partage d'un quatrième apport professionnel Conclusion et illustration</p>	<p>Il présente des photos concernant des carrières, des techniques d'extraction, des façades des bâtiments et des maisons.</p>		<p>« <i>Ces photos ont été prises lors des voyages que j'ai réalisé dans des cadres personnel et professionnel...</i> »</p>

6.3.5. Photo Pont thermique : première séquence

Nous présentons un troisième corpus construit lors de l'entretien en autoconfrontation et qui relève de l'interprétation faite par l'enseignant lui-même placé face à la situation filmée. Le but de cette confrontation était de visionner la vidéo avec le professionnel et l'analyser avec lui afin d'en tirer des éléments qui font du sens pour lui.

L'enseignant est invité à identifier des situations représentatives ou significatives pour lui concernant la convocation de son savoir expérientiel. Les situations commentées sont choisies et nommées par l'enseignant lui-même lors du visionnage. L'enseignant associé a choisi 17 moments ou séquences pendant le visionnage de l'enregistrement de son cours.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons des extraits de trois de ces séquences.

La première séquence a été nommée par le professionnel « **Photo Pont thermique** ». Voici ce que l'enseignant dit aux étudiants, en situation de formation :

Les ponts thermiques, ce sont les endroits mal isolés et à ces endroits, ça devient noir, pourquoi ça devient noir ? Parce qu'il y a des micro-organismes, de petites bêtes, des bactéries, de petites algues qui se nourrissent d'eau. Ils cherchent chez vous, les endroits où il y a de l'eau. Votre joint de baignoire, par exemple, la petite bête s'installe et même avec l'eau de javel, vous n'arrivez pas à vous débarrasser ou alors, il en faut beaucoup. Ces bactéries vont se nourrir et cette situation va générer des moisissures. Si vous voulez éviter les moisissures, donc, il faut les affamer, les assoiffer. Si vous supprimez la source d'eau, les moisissures iront chez le voisin. Ce n'est pas la peine de nettoyer sans arrêt, s'il n'y a plus d'eau, vous n'aurez plus de moisissures. La réalité est qu'il n'y a pas beaucoup de solutions pour éviter ces points de condensation. Les solutions que nous souhaitons promouvoir aujourd'hui, par exemple, vous n'aurez pas l'autorisation de construire, si vous n'expliquez pas comment vous allez traiter les ponts thermiques. La meilleure manière de les traiter, c'est l'isolation par l'extérieur. Cette isolation vous aide à éviter les ponts thermiques complètement.

Donc, qu'est-ce que c'est un pont thermique ? Pour ceux qui n'ont jamais vu dans leur vie, vous avez la chance, peu de gens ont vu la visualisation d'un pont thermique comme ça...voilà ce qui est exactement un pont thermique quand on le regarde avec une caméra thermographique infrarouge [...].

Tableau n° 4 : Extrait du matériau. EAC n° 1 – Séquence : Photo Pont thermique

<p>Moment choisi par l'enseignant pendant le visionnage du film</p> <p>Ce que l'enseignant fait pendant le cours</p>	<p>Entretien d'autoconfrontation</p> <p>Séquéncé nommée : Photo Pont thermique</p>
<p>Pendant la situation de formation, le professionnel projette un transparent qui montre une photo prise avec une caméra thermographique infrarouge. Cette photo montre un pont thermique.</p> <p>Désignation d'un Clivage théorie-pratique →</p>	<p>Extrait de l'entretien :</p> <p>P.A-« <i>On peut s'arrêter une petite seconde là ...je suis en train de montrer une photo prise dans un laboratoire avec un appareil photo particulier qui détecte les températures de surface et qui change de couleur si la température n'est pas la même...à un dixième de degré près car pour passer d'une couleur à une autre, il faut un dixième de degré, c'est comme les couleurs de l'arc-en-ciel sauf qu'on change de couleur quand la température change. »</i></p> <p>[Il réfléchit quelques secondes et puis il continue à parler]</p> <p>« <i>Bon, pourquoi je m'arrête là ? C'est parce que ça aussi dans les bouquins il y a la théorie, il y a peut-être cette même vue qui figure mais peu de gens ont vu une caméra thermographique infrarouge et l'ont utilisée. Moi, j'ai eu la chance, j'en ai utilisé pour plusieurs expertises, donc, je sais ce que c'est, je connais les limites, je sais ce que ça peut voir, je sais à quelle distance on peut détecter les températures et donc...si vous voulez, je suis assez à l'aise. Quelqu'un me poserait une question à ce moment-là, je ne bloquerai pas sur ce questionnement...mon expérience professionnelle est importante ici car elle me permet de connaître, d'expliquer des choses par rapport à l'objet et ses usages, de répondre aux questions des étudiants » (fonctions attribuées)</i></p>

Cette première séquence met en évidence plusieurs éléments :

Clivage théorie-pratique

Le premier constat est le suivant : l'expérience professionnelle se trouve au centre d'un clivage entre la théorie et la pratique. La théorie pour ce professionnel est assimilée aux savoirs (académiques, scientifiques) énoncés dans les livres, contraire à la pratique. Cette dernière est assimilée à l'agir dans un cadre de travail défini (expertise) et à la possibilité que cet environnement professionnel offre d'utiliser cet appareil.

Support pédagogique pour parler d'expérience professionnelle

La photo (représentation d'un existant), d'un élément qui fait partie de son répertoire professionnel, associée aux souvenirs que cette image évoque chez l'enseignant concernant l'utilisation de l'appareil, l'amène à parler de ce qu'il a vécu et de ce qu'il a appris en faisant cette expérience.

Ce qui est désigné par le professionnel comme « expérience »

Dans cet extrait, il nous semble que ce qui est désigné comme expérience professionnelle est la connaissance issue de la confrontation à une situation réelle (la connaissance des usages et des limites de l'appareil) laquelle permet la maîtrise de l'usage de l'appareil, connaissance que le professionnel a mobilisé à plusieurs reprises (Expérience-acquis). Le professionnel a également convoqué le souvenir d'une expérience vécue : ce qu'il a fait, comment il a utilisé l'appareil dans le cadre de plusieurs expertises (Expérience-vécu)

Fonctions attribuées par le professionnel à l'élément convoqué en lien avec son expérience professionnelle

Cinq types de fonctions apparaissent :

- **La première d'ordre identitaire** dans le sens où savoir utiliser cette caméra infrarouge donne au professionnel une *sécurité* pour aborder toutes les questions possibles concernant l'utilisation de cet appareil. Cette pensée sécurisante s'accompagne d'un sentiment de compétence, génère une assurance.

-
- **La deuxième d'ordre didactique** car l'élément sollicité lui permet d'illustrer, d'expliquer et de restituer une situation vécue à partir d'un exemple réel.
 - **La troisième, d'influence sur l'activité d'autrui** car pour l'enseignant associé, expliquer, en effet, c'est faire comprendre. Faire comprendre et non pas simplement dire ou informer, c'est-à-dire, agir sur l'autre au moyen du discours (Halté, 1988).
 - **La quatrième, c'est une fonction communicative**, car pour le professeur associé, ce qu'il partage de son vécu professionnel lui permet de répondre aux questions des étudiants et d'instaurer un dialogue avec eux.
 - **La cinquième, d'ordre épistémique** : l'expérience vécue (à plusieurs reprises) lui permet d'élaborer un savoir, lui permet de connaître, d'apprendre les usages et les limites de l'utilisation de l'appareil.

Traitement du matériau

Nous présentons, ci-après, la façon dont le matériau de cette première séquence a été traité :

Tableau n° 5 : Désignation des espaces d'activité

Matériau discursif produit en situation d'entretien	Éléments discursifs repérés	Espaces d'activité désignés et références opérées
<p>Extrait n° 1.1a « Je suis en train de montrer une photo prise dans un laboratoire avec un appareil photo particulier qui détecte les températures de surface et qui change de couleur si la température n'est pas la même [...] »</p> <p>Extrait 1.1b « Peu de gens ont vu une caméra thermographique infrarouge et l'ont utilisée »</p> <p>Extrait 1.1c Moi, j'ai eu la chance, j'en ai utilisé pour plusieurs expertises,</p> <p>Extrait 1.1d. Je sais ce que c'est, je connais les limites, je sais ce que ça peut voir, je sais à quelle distance on peut détecter les températures et donc je suis assez à l'aise.</p> <p>Extrait 1.1 e Quelqu'un me poserait une question à ce moment-là, je ne bloquerais pas sur ce questionnement</p> <p>Extrait 1.1 f Mon expérience professionnelle est importante ici car elle me permet de connaître, d'expliquer des choses par rapport à l'objet et ses usages, de répondre aux questions des étudiants</p>	<p>Je suis en train de montrer</p>	<p>Espace de formation (Référence à une action en cours dans l'espace de formation dont sa fonction est d'ordre didactique)</p>
	<p>Une photo prise dans un laboratoire avec un appareil photo particulier</p> <p>Détecte les températures de surface</p>	<p>Espace du travail Référence à une représentation de l'existant produite dans l'espace du travail Référence à des instruments et à leur usage</p>
	<p>Peu de gens ont vu et l'ont utilisée</p>	<p>Espace du travail Référence à un constat effectué par le professionnel dans l'espace professionnel</p>
	<p>J'ai eu la chance J'en ai utilisé Plusieurs expertises</p>	<p>Espace professionnel Référence à une dimension axiologique (appréciative) (Référence à une action accomplie par le passé et dans un cadre de travail bien défini)</p>
	<p>Je sais ce que c'est Je connais les limites</p>	<p>Espace professionnel Référence à la connaissance élaborée à partir de l'expérience professionnelle vécue (Traces d'une communication qualifiée d'ostensive) Référence à un retentissement, à un sentiment de sécurité</p>
	<p>Je suis assez à l'aise</p>	<p>Référence à l'espace de formation Référence à d'autres énonciateurs (les étudiants) (réels mais absents dans la situation)</p>
	<p>A ce moment-là</p>	<p>Mise en lien entre les deux espaces d'activité Référence à la valeur que cette expérience professionnelle a pour l'enseignant et aux fonctions attribuées par lui au savoir expérientiel dans l'espace de formation.</p>

Codification des espaces désignés :

Espace de formation : Fonction didactique

Espace professionnel : Référence à des instruments / Référence à des actions accomplies dans le passé et à espaces de travail définis

Référence à la connaissance issue de l'expérience vécue
Référence à des retentissements ou à une dimension axiologique (valeurs)

Situation d'énonciation

Nous analysons d'un point de vue énonciatif, la référence à l'expérience professionnelle vécue, repérée dans le discours de l'enseignant associé.

Tout d'abord, il faut expliciter le contexte d'énonciation : le chercheur et l'enseignant associé sont dans une situation d'entretien de confrontation aux traces de l'activité. Cette situation implique le visionnage de la séquence filmée (situation de travail initiale) en présence du chercheur. L'image visualisée dans le film évoque chez l'enseignant des souvenirs concernant l'utilisation de l'appareil et l'amène à parler de ce qu'il a vécu et de ce qu'il a appris en faisant cette expérience. Voici l'extrait analysé :

Peu de gens ont vu une caméra thermographique infrarouge et l'ont utilisée. Moi, j'ai eu la chance, j'en ai utilisé pour plusieurs expertises. Donc, je sais ce que c'est, je connais les limites, je sais ce que ça peut voir, je sais à quelle distance on peut détecter les températures. Et donc [...] je suis assez à l'aise. Si vous voulez, quelqu'un me poserait une question à ce moment-là, je ne bloquerai pas sur ce questionnement... Mon expérience professionnelle est importante, ici, car, elle me permet de connaître, d'expliquer des choses par rapport à l'objet et ses usages, de répondre aux questions des étudiants.

L'enseignant associé prend en charge le discours. C'est un discours impliqué qui donne de la consistance à son identité professionnelle en tant qu'ingénieur et à un rapport au savoir qui prend sens pour lui car le savoir élaboré est ancré dans un vécu professionnel, dans un « je autobiographique ».

Chez Benveniste, la subjectivité a une dimension proprement philosophique. Pour l'auteur, le locuteur a la capacité de se poser comme sujet par le langage. « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue en sujet » (Benveniste, 1966, pp. 259-260). Ainsi, le locuteur va s'approprier de certaines formes de la langue pour s'exprimer, pour s'adresser à autrui. Par conséquent, comme l'auteur le postule, subjectivité et intersubjectivité sont indissociables.

Tableau n° 6 : Énonciation et modalisation. Réf. à l'expérience professionnelle n° 1, P.A. n° 1

Marques énonciatives et modalisation	
Au plan de la référence	Caméra thermographique infrarouge+ expertise+ limites + températures+ distance +objet + usages Utilisation de : en, c'est, ça (1 fois)
Au plan des identités énonciatives	Utilisation de « je/me/moi-mon » : 11 fois/ on : 1 fois Le « on » utilisé fait référence à l'équipe avec laquelle il a travaillé au cours des expertises, en s'adressant à un interlocuteur qui est absent (mouvement dialogique)
Au plan de l'interlocuteur	L'enseignant s'adresse au chercheur : « Si vous voulez ». Nous constatons le caractère phatique (fonction d'accrocher l'attention) de l'expression et la finalité interactionnelle et expressive de l'enseignant.
Déictiques spatiaux et temporels	A ce moment-là, ici (faisant référence à l'espace de formation et à l'activité enseignante passée et située)
Termes axiologiques (évaluatifs, affectifs, appréciatifs)	Avoir de la chance ; se sentir à l'aise ; son expérience est importante pour lui
Usage de quantificateurs	Peu, plusieurs
Connecteurs	Donc, parce que, car (Registre argumentatif)
Modalités employées	Aléthique : usage du verbe savoir. Cette modalité renvoie à la vérité Epistémique : usage du verbe connaître Assertive : Il est possible d'affirmer que le discours de l'enseignant se construit de façon assertive (affirmative et négative)

6.3.6. Isolation extérieure ou isolation intérieure ? Deuxième séquence

Nous présentons une deuxième séquence. Tout d'abord, des données factuelles relatives à la situation de formation et des traces discursives concernant ce que l'enseignant dit pendant la situation de formation, en réponse à la question de l'un des étudiants :

Tableau n° 7 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation

Situation de formation	Ce que l'enseignant fait pendant le cours	Ce que l'enseignant dit pendant le cours
<p>Contexte de la situation pédagogique</p> <p>Le professeur est en train de parler des problèmes en lien avec l'isolation de l'habitat et l'un des auditeurs lui pose une question concernant la double isolation</p>	<p>Il parle des murs des façades et pour illustrer cette partie du cours, il présente des transparents à l'aide d'un rétroprojecteur.</p> <p>Il a déjà parlé de la notion de pont thermique en lien avec les problèmes de condensation ou de points de condensation</p> <p>Il aborde maintenant la notion d'isolation et d'isolant</p>	<p>Extrait de l'échange entre l'étudiant et le professeur associé pendant le cours</p> <p><i>1-E: Ne faut-il pas isoler un mur de deux côtés ?</i></p> <p><i>2-P.A: Mon expérience prouve que c'est une grosse erreur, vous courez à la catastrophe. Ce que je vous conseille, c'est de ne pas utiliser deux isolants...ou plutôt d'enlever l'isolant intérieur. Tous les exemples que j'ai vus jusqu'à présent montrent que c'est catastrophique car vous emprisonnez l'humidité à l'intérieur [...]</i></p>

Voici ce que le professeur associé dit pendant l'entretien d'autoconfrontation relative à cette séquence :

P.A- La question qui m'est posée du pourquoi ne pas isoler dedans et dehors, comme ça [...], vous ne le trouverez dans presque pas de livre, c'est vraiment le fruit de l'expérience parce que c'est assez récent les gens qui sur-isolent leurs murs et les premières catastrophes sont arrivées... ça pourrait parce que vous emprisonnez l'humidité à l'intérieur. Quand on isole, il faut choisir : c'est dehors ou c'est dedans, c'est mieux dehors mais ce n'est pas dedans et dehors... parce qu'il faut qu'il y ait un côté qui respire

CHE- Je me souviens que, pendant la situation de formation, vous avez affirmé que les exemples que vous avez vus jusqu'à présent étaient catastrophiques...

P.A- *Oui, voilà ! Et c'est vrai qu'en théorie on pourrait penser que si on ne fait que les calculs, on pourrait se dire, tiens, ça doit être plutôt bon mais l'expérience pratique que j'en aie me fait dire que c'est très mauvais*

CHE- Là, dans cette séquence que vous avez choisie, c'est l'une des questions des auditeurs qui vous conduit à faire le lien avec votre expérience ?

P.A- *Oui, je n'aurai pas eu l'idée, voyez, je n'aurai pas eu l'idée d'aborder ce sujet-là, de cette façon-là, si l'un des auditeurs ne m'avait pas interrompu pour dire...ah ! Pourquoi ne pas isoler de deux côtés ?*

CHE- Quelle notion vous travaillez là, dans cet exemple précis ?

P.A- *C'est la notion d'isolation thermique et de condensation*

Ch.- Avec le recul, qu'est-ce que vous pensez transmettre, partager, communiquer de votre expérience à ce moment-là ?

P.A : *Le professionnel réfléchit quelques secondes [...] Je pense que je transmets **un conseil, une façon d'agir** à la lumière des expertises, des constats, de la connaissance que j'ai acquise à propos des désordres*

Situation d'énonciation

Nous analysons d'un point de vue énonciatif, la deuxième référence à l'expérience professionnelle vécue, repérée dans le discours de l'enseignant associé.

Le contexte d'énonciation : l'enseignant associé se trouve en situation de formation. Il aborde en cours, avec les étudiants, la notion d'isolation thermique et de condensation. C'est la question de l'un des adultes en formation concernant l'usage d'un double isolant (intérieur et extérieur) qui l'amène à parler de son expérience professionnelle. Voici l'extrait analysé :

Mon expérience prouve que c'est une grosse erreur, vous courez à la catastrophe. Ce que je vous conseille, c'est de ne pas utiliser deux isolants...ou plutôt d'enlever l'isolant intérieur. Tous les exemples que j'ai vus jusqu'à présent montrent que c'est catastrophique car vous emprisonnez l'humidité à l'intérieur.

Tableau n° 8 : Énonciation et modalisation : réf. à l'expérience professionnelle n° 2 - P.A. n° 1

Marques énonciatives et modalisation	
Au plan de la référence	Isolation + intérieur+ double isolation + isolant+ humidité + preuve + catastrophe Utilisation de : c'est, ce.
Au plan des identités énonciatives	Utilisation de « je/ mon » : 3 fois C'est le professionnel-ingénieur qui parle et qui prend en charge le discours
Au plan de l'interlocuteur	L'enseignant s'adresse à l'étudiant : « vous courez », « vous emprisonnez ». Nous constatons le caractère phatique (fonction d'accrocher l'attention) de l'expression et la finalité interactionnelle, didactique et expressive de l'enseignant.
Déictiques temporels	Jusqu'à présent (Le phénomène évoqué est situé dans le temps)
Termes axiologiques (évaluatifs, affectifs, appréciatifs)	Son expérience est une preuve de ; la double isolation est qualifiée de catastrophique, de grosse erreur
Usage de quantificateurs	Deux, tous les exemples
Connecteurs	Car (Registre argumentatif)
Modalités employées	Aléthique : usage des verbes voir et prouver. Cette modalité renvoie à la vérité Assertive : Il est possible d'affirmer que le discours de l'enseignant se construit de façon assertive (affirmative et négative) Axiologique : celle-ci renvoie aux jugements de valeur et/ou à la qualification des situations
Acte de langage (intention)	Acte de conseil dirigé vers l'adulte en formation et nous pouvons supposer vers tout le groupe.

Le discours d'expérience produit pendant la situation d'entretien d'autoconfrontation relative à cette séquence permet de mieux comprendre ce qui est désigné comme expérience par l'enseignant: L'expérience comme « preuve, acquis et produit ». Les formes langagières évoquent une action accomplie que l'on situe faisant un constat d'actualité. Nous observons aussi l'utilisation des formes composées jouant un rôle de présent de vérité générale. Dans cette séquence, une fonction didactique apparaît très fortement. Le professeur associé endosse son statut didactique de pourvoyeur de la preuve, de l'explication et inscrit son acte de parole dans l'intention de conseiller.

6.3.7. « Les poteaux électriques et les cimetières ». Troisième séquence

Tableau n° 9 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation

Situation de formation	Ce que l'enseignant fait pendant le cours	Ce que l'enseignant dit pendant le cours
<p>Contexte de la situation pédagogique</p> <p>Le professeur introduit le thème de la pierre en expliquant les contenus qui seront abordés pendant la séance : les usages de la pierre dans la construction, les types de pierre, les lieux et moyens d'extraction. Il énonce également l'objectif de cette partie du cours, les compétences et capacités visées.</p>	<p>Après avoir effectué l'entrée en matière, l'enseignant associé commence à parler de la pierre comme matériau de construction et de ses usages dans ce secteur d'activité. Puis, il invite les étudiants à identifier et à parler des lieux dans lesquels il est possible de trouver ce matériau. Les étudiants parlent de la construction des maisons, des bâtiments, des églises, de plans de cuisine. Ensuite, le professeur associé donne un exemple afin de calculer le degré de vieillissement de certains matériaux comme le béton et la pierre.</p>	<p>« <i>Saviez-vous que quand on fait des recherches sur le vieillissement des matériaux, par exemple, le béton, la pierre, il y a deux endroits où il faut aller. Le premier, au pied des poteaux électriques puisque le poteau électrique, il est daté. Chaque poteau électrique a une plaque avec la date de fabrication. Donc, vous avez l'état de vieillissement et vous avez l'âge. Donc, vous pouvez faire des courbes, des études... Le deuxième endroit, notamment pour les pierres, le champ d'investigation est merveilleux, on peut y passer des heures avec ravissement [Le professionnel sourit à ce moment-là] les cimetières, oui, les cimetières puisque dans un cimetière, vous avez toutes sortes de pierres et vous avez une chance unique, il y a la date. Autrement dit, vous savez l'âge de la pierre que vous avez devant vous et vous savez donc le degré de vieillissement de cette pierre »</i></p> <p>Tout à coup, l'enseignant se tourne vers l'une des étudiants et lui dit en souriant : « <i>Donc, Madame, pour choisir votre plan de cuisine, vous allez le choisir, pas du tout dans un grand magasin mais dans le cimetière [tous les étudiants rient] car vous verrez exactement l'état de la pierre telle qu'elle sera dans votre cuisine dans quelques années ».</i></p>

Ce moment précis constitue pour l'enseignant l'une des séquences représentatives de la communication de son savoir expérientiel. Nous l'avons invité à s'exprimer sur ce choix, lors de la séance de confrontation aux traces de son activité. Pendant le visionnage du film, il nous dit :

C'est dans les cimetières et sur les poteaux électriques que vous allez voir le vieillissement des matériaux, non ? Voilà, l'apport de l'expérience du professionnel, c'est le petit truc, ce n'est pas grande chose, c'est de temps en temps un exemple. Cet exemple, il fait sourire et surprend les gens, ils se disent...oui, on n'avait pas pensé à ça !

L'enseignant associé explique par la suite que cette expérience est en lien avec le travail accompli dans le laboratoire de recherche du centre d'expertise technique où il a travaillé :

Avec l'équipe que je dirigeais à l'époque, nous avons fait certaines études. On est allés dans les cimetières et on a visité aussi deux mille poteaux électriques pour voir le degré de vieillissement des matériaux, en notant les dates qu'il y avait sur les plaques et là, ce n'est pas un bouquin théorique qui va vous le dire...c'est l'expérience qui me permet de le dire.

6.3.8. « De petites astuces, des conseils ». Quatrième séquence

Tableau n° 10 : Extrait du matériau. Données factuelles et discursives recueillies pendant la phase d'observation

Situation de formation	Ce que l'enseignant fait pendant le cours	Ce que l'enseignant dit pendant le cours
<p>Contexte de la situation pédagogique</p> <p>Le professeur poursuit avec la même thématique : la pierre et introduit la notion d'hydrofuge.</p>	<p>L'enseignant associé donne ce qu'il désignera comme de « petites astuces » :</p> <p>Exemple : comment faire pour savoir si une façade a été hydrofugée ?</p>	<p>« Par exemple, comment je sais qu'une façade a été hydrofugée ? ou traitée par un hydrofuge ? [Il s'adresse aux étudiants. Puis, il ajoute] « L'hydrofuge est un produit pour lutter contre l'eau, contre l'humidité. Bon, vous prenez un seau d'eau, vous jetez de l'eau sur la façade, si vous voyez des « perles », ceci signifie que l'eau 'perle', cela veut dire que la façade a été hydrofugée »</p>

Cette quatrième séquence est choisie par l'enseignant comme un autre moment d'énonciation de la communication de son expérience. Voici ce qu'il exprime lors du visionnage du film :

*De petites astuces, vraiment de petits trucs, comme des conseils de cuisine, comme mouiller une pierre non polie pour donner l'impression qu'elle l'est, là, ça capte l'attention des étudiants. Je trouve que la plupart des astuces sont bien appréciées et **ça, c'est de l'expérience professionnelle** [...] **oui, le petit truc**, le fait de leur donner **des exemples pratiques qu'ils peuvent appliquer** et qui **vont leur permettre d'avoir une certaine connaissance d'ordre pratique**.⁵⁴*

Les deux dernières séquences présentées ci-dessus mettent en évidence plusieurs éléments significatifs :

Ce qui est reconnu et désigné comme expérience par le professionnel

Dans ces deux dernières séquences, nous pensons que ce qui est reconnu et désigné comme expérience professionnelle par l'enseignant, c'est la connaissance issue de la confrontation à une situation de travail réelle. Cette connaissance se traduit par l'énonciation de savoirs professionnels sur les techniques, sur les contextes d'action, savoirs sur les objets de l'environnement à observer ou à évaluer.

Cette connaissance constitue une forme spécifique d'expérience. Elle est rapportée et mise en mots dans l'espace de formation en la désignant comme une connaissance d'ordre pratique par opposition à la théorie (clivage théorie-pratique).

Pour cet enseignant, il est important de donner aux étudiants des repères pour leur pratique professionnelle, ancrés dans le réel, dans l'existant. Autrement dit, transmettre des savoirs pour l'action ou des « savoirs actionnables ». C'est-à-dire, des « savoirs susceptibles d'être mis en action dans la vie quotidienne par des acteurs dans des organisations sociales [...] susceptibles d'être exploités dans des actions futures » (Avenier, Schmitt, 2007, p. 19).

Nous constatons que cette façon de désigner l'expérience est en lien direct avec la façon dont le professionnel se représente son rôle en tant qu'enseignant. Pour lui, être professeur associé, c'est avant tout enseigner en s'appuyant sur des situations réelles, en illustrant ses propos avec des exemples précis qui « collent à la réalité » afin que les formés sentent qu'il y a de « la vérité », du « vécu », dans ses cours.

⁵⁴ C'est nous qui soulignons.

Formes employées dans ces séquences : l'usage d'un discours figuré

Nous constatons dans le discours de l'enseignant l'usage de « représentations alternatives » (Wilson, Schulman, 1986) ou d' « élaborations sensibles » afin de communiquer ce qu'il reconnaît et désigne comme le savoir issu de son expérience professionnelle. Le professeur associé fait appel à des métaphores (le cimetière comme champ d'investigation ou encore les astuces comme des conseils de cuisine), à la description des objets, des actions et des lieux. Les exemples sollicités pendant l'action de formation sont rapportés et mis en mots presque de façon anecdotique comme il l'affirme : « *parler de cette expérience vécue avec l'équipe dans le laboratoire de recherche, c'est quelque chose qui m'est venu à l'esprit de façon spontanée, ce n'était pas prévu* ».

Il utilise des figures de style qui servent à donner plus de force et d'impact à l'argumentation. Les métaphores introduisent des images dans les discours, elles les rendent donc plus visuels, plus concrets. Elles peuvent avoir ainsi pour rôle : soit d'expliquer, d'illustrer une idée abstraite difficile à comprendre ; soit de faire impression, de surprendre l'auditoire et d'emporter son adhésion.

Concernant les **formes énonciatives**, plus particulièrement l'usage de pronoms personnels et le degré d'implication dans le discours :

Dans la séquence n° 3, relative aux poteaux électriques et aux cimetières, l'usage de formes impersonnelles est constaté, telles que « il y a », « il faut aller ». Ces formes sont utilisées sur le registre de la prescription et/ou de la description. Cette technique crée un registre didactique et permet aussi le déploiement d'un raisonnement logique (utilisation répétée de « puisque ») ; elle donne la force de loi ou confère un aspect de vérité universelle aux arguments exposés et exemples partagés.

L'énonciation impersonnelle est souvent accompagnée du présent de vérité générale. Dans cette séquence, l'enseignant imprime davantage à son discours un registre didactique qui consiste à utiliser une énonciation impersonnelle, des présents de vérité générale qui donnent force de loi aux idées avancées.

Dans la séquence n° 4, relative aux « petites astuces », l'enseignant sujet-énonciateur s'implique davantage dans le discours, en faisant appel aux pronoms du dialogue, par exemple, la 1^{re} personne (je) qui souvent entraîne la 2^e personne du pluriel (vous).

Nous constatons dans les deux séquences, l'usage des formes interrogatives pour introduire chaque acte énonciatif : « saviez-vous [...] ? » « Comment je sais que [...] ? » Nous faisons l'hypothèse qu'avec l'usage de cette modalité, l'enseignant cherche à impliquer le destinataire et à apporter de l'oralité et de la vivacité à la situation d'énonciation.

Le discours de l'enseignant s'inscrit dans une sémantique de l'action. L'activité discursive déployée s'appuie sur l'usage d'un lexique de l'action. L'utilisation des verbes tels que : « rechercher, faire, choisir, prendre, traiter, jeter, lutter » en témoigne. Il est possible d'observer l'utilisation de quelques formes discursives qui renvoient à la description d'un agir professionnel, en évoquant une action accomplie, que l'on situe soit dans le passé, soit dans le présent.

Fonctions attribuées aux savoirs d'expérience partagés

Trois fonctions apparaissent dans le discours de l'enseignant :

La première fonction est d'ordre didactique : ce que le professeur communique, lui permet d'illustrer et de restituer une situation vécue à partir d'un exemple réel et concret. L'illustration, selon Martinez (2005), permet de renforcer l'application d'une règle, d'une technique, d'une façon d'agir, l'acceptation d'une opinion ou d'un témoignage grâce à la présentation ou à l'exposé de cas particuliers ou de situations régulières. Pour cette auteure, le pouvoir d'inférence de l'illustration se fonde sur la qualité et la crédibilité de ce que le sujet communicant prétend démontrer. La qualité de l'exemple choisi dans le discours est fondamentale pour réussir à obtenir l'inférence recherchée chez l'auditoire. L'exemple doit être concret, facile à comprendre et adapté à l'auditoire pour garder justement son pouvoir de généralisation (Martinez, 2005, pp. 199-200).

La deuxième fonction qui découle de la première est **une fonction de persuasion ou d'influence sur l'activité d'autrui**. La persuasion par l'exemple et/ou par l'illustration est une pratique argumentative très utilisée. L'usage de supports visuels (le dessin, l'image, la photo), le recours à des métaphores, à des anecdotes, à des récits sont des mécanismes de

persuasion. La sollicitation de ces mécanismes cherchera l'adhésion de l'auditoire grâce au pouvoir de persuasion de l'image ou de l'exemple mobilisé. Pour l'enseignant, comme il l'affirme, « *l'exemple, ce n'est pas grand-chose, c'est le petit truc, il fait rire et surprend les gens* ». Selon Maggi (2010), toute communication efficace en enseignement, soit qu'elle procède par des discours ou par des ostensions, utilise énormément la persuasion. Pour cet auteur, c'est par l'usage d'un discours démonstratif et explicatif que dans le cours, il est possible de stimuler l'écoute, faire réinvestir des savoirs et capacités ou réussir à adopter une autre manière de voir les choses.

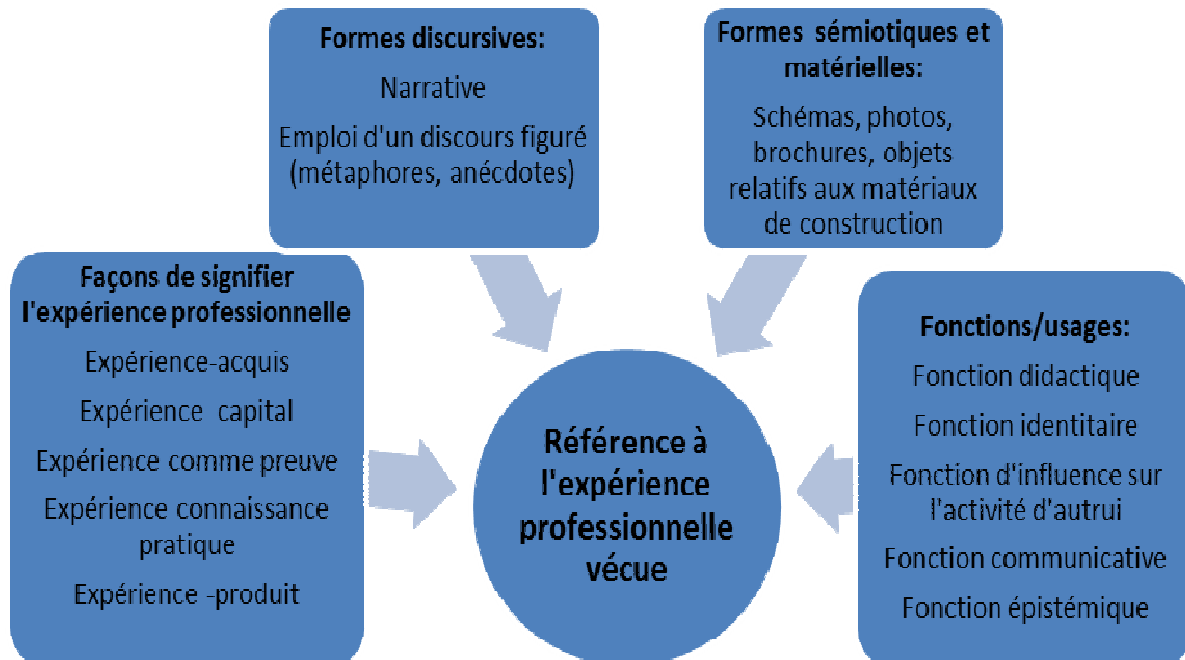
La troisième fonction, d'ordre identitaire, plus exactement d'offre identitaire. Cette offre de l'enseignant se traduit par son intention communicative d'adopter une posture de « pourvoyeur » de solutions pratiques, en affirmant une image de soi professionnel, l'autorisant à transmettre ce qu'il appellera « des astuces ». Cette offre de signification, de nature identitaire, est mise en valeur par l'enseignant dans la communication de son expérience professionnelle. Elle semble offrir un étayage et contribuer à ce qui doit être rendu manifeste aux formés pour la compréhension de certains aspects de leur future activité professionnelle.

Il est possible de constater dans le matériau analysé, des traces de ce que Sperber et Wilson (1989) appellent une *ostension de soi* : c'est-à-dire, l'offre d'une image de soi en tant que professionnelle qui connaît suffisamment le terrain et le fonctionnement du futur métier des formés. Cette offre de signification de nature identitaire est mise en valeur par l'enseignant, dans la communication de son expérience professionnelle. Elle semble offrir un étayage et contribuer à ce qui doit être rendu manifeste aux formés pour la compréhension de certains aspects de leur future activité professionnelle.

« Dans toute situation didactique, deux questions sont primordiales : la question de l'enjeu identitaire pour celui qui s'engage dans une activité de communication de son expérience (d'énonciation de savoirs d'expérience, de savoirs d'action et/ou pour l'action) ainsi que la question de la compréhension entre les acteurs. Cette dernière comporte une double fonction : la première comme intention communicative de l'énonciateur et la deuxième comme activité interprétative de l'interlocuteur » (Avenir & Schmitt, *op.cit.*, pp. 72-73).

À partir des éléments exposés précédemment dans les différentes séquences, nous proposons la configuration de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue suivante :

Figure n° 4: Référenciation à l'expérience professionnelle vécue. P.A. n° 1



6.4. Professeur associé n° 2

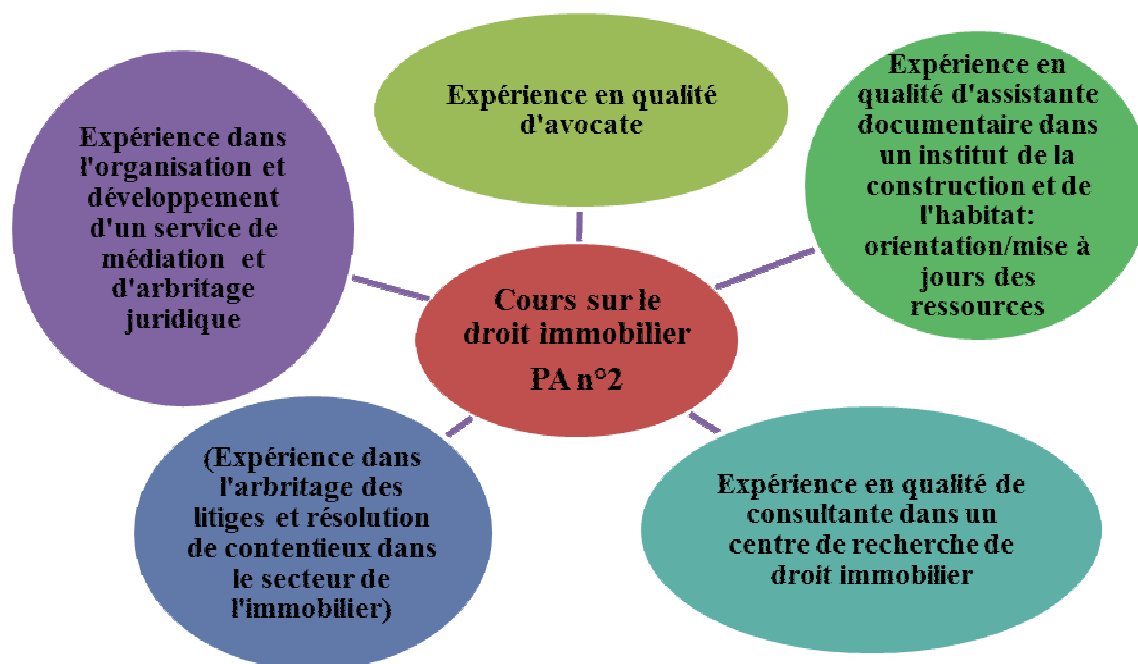
6.4.1. Quelques éléments de la trajectoire professionnelle de l'enseignante

La professionnelle est avocate. Elle exerce sa profession depuis 18 ans et est enseignante associée depuis 12 ans. Au cours de sa trajectoire professionnelle, elle a travaillé en qualité d'assistante documentaire, dans un Institut de la Construction et de l'Habitation, en faisant de l'orientation en matière de documentation juridique ainsi que de la mise à jour des ressources documentaires. Puis, elle a travaillé, en tant que consultante, dans un centre de recherche en droit immobilier. Actuellement, elle exerce la fonction de responsable du développement d'un service de médiation et d'arbitrage des litiges dans le secteur de l'immobilier.

Pour cette professionnelle, devenir professeure associée a été une opportunité. Elle a commencé à faire des vacations dans un organisme d'enseignement supérieur. Cette activité de formation lui a permis de se familiariser encore plus avec le droit de l'urbanisme. Ainsi, devenir professeure associée s'inscrit dans une continuité, dans la nécessité de s'investir plus dans la formation et d'avoir une situation plus stable par rapport à son statut d'enseignante-vacataire.

Afin de mieux comprendre la nature et le contenu des expériences professionnelles que l'enseignante pourrait évoquer et partager avec les étudiants dans le cadre de son enseignement, nous proposons un schéma des « champs d'expérience » constitutifs de sa trajectoire professionnelle :

Figure n° 5 : Champs des expériences professionnelles du P.A. n° 2



6.4.2. Dispositif de formation dans lequel l'enseignante associée intervient

La professionnelle intervient dans un cycle de formation initiale qui prépare à l'obtention du diplôme d'ingénieur, spécialité géomètre-topographe. Suite à la consultation du site de l'école préparant à l'obtention de ce diplôme, cette formation s'adresse aux personnes désireuses de « se spécialiser dans la mesure de la forme et du relief de la terre, de la délimitation de la propriété, de ses aménagements et de l'expertise foncière ». L'admission à cette formation se fait par concours et elle se déroule en trois années. En dehors des enseignements, des périodes de stage sont organisées : un stage de 8 semaines en 1^{ère} année, un deuxième stage de 8 semaines en 2^{ème} année et un travail de fin d'études en entreprise de 20 semaines, en 3^{ème} année. Pour l'obtention du diplôme, la rédaction d'un mémoire est requise, donnant lieu à une soutenance.

Le cursus d'ingénieur dans cette spécialité comprend des cours en : mathématiques, électromagnétisme, topographie, optique, informatique, statistique, infographie, gestion et comptabilité, cadastre, urbanisme, langues vivantes, dynamique rurale et analyse des paysages, photogrammétrie, géodésie, programmation et calcul scientifique, sémiologie appliquée à la carte ou expression cartographique, analyse comptable, économie, bornage,

hydraulique, routes et tracés routiers, voiries, traitement de l'image, gestion immobilière, bases des données, topométrie de précision, construction, démarche qualité, gestion et prévention des risques, management, finances des collectivités, marchés publics.

12 unités d'enseignement optionnelles sont proposées : aménagement foncier, ingénierie écologique, pathologie des bâtiments, développement appliqué à l'expression cartographique, estimation immobilière, géo référencement, approfondissement dans la topométrie de précision, relevés 3D, Internet cartographique, territoire et collectivités, images radar, approfondissement dans le secteur de l'urbanisme. Ce cursus comprend également des cours relatifs au droit administratif, civil, de l'urbanisme, propriété publique, droit de l'aménagement, droit du travail, social, de l'environnement, division de la propriété et des volumes. C'est dans ce dernier champ disciplinaire qui intervient cette professionnelle.⁵⁵

6.4.3. Quelques résultats qualitatifs de la phase exploratoire

Afin de mieux illustrer la singularité de ce qui est fait et communiqué par la professionnelle, nous exposerons dans un premier temps, le matériau produit, traité et analysé pendant la phase exploratoire. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons les données recueillies lors de la phase d'observation et la phase de confrontation aux traces de l'activité.

6.4.3.1. Premier corpus construit : données issues des entretiens semi directifs

Le matériau discursif a été décrypté et travaillé en quatre thèmes représentationnels :

Représentation de sa fonction en tant que professeure associée (Extrait d'entretien n° 1)

Mon devoir est d'apporter des choses qui vont être utiles pour les étudiants et pas simplement une nourriture intellectuelle, pas simplement une ouverture d'esprit mais aussi les aider dans une pratique professionnelle.

Pour cette professionnelle, être enseignante associée, c'est avant tout s'investir d'une mission, d'un engagement qui va au-delà de la transmission d'un savoir académique. C'est adopter un positionnement professionnel spécifique : celui de véhiculer une vision pratique des situations professionnelles. Elle s'attribue une fonction d'étayage.

⁵⁵ Source de ces informations relatives au dispositif de formation : <http://esgt-siti.cnam.fr/> . Site consulté le 29 juillet 2015.

Pour elle, il est important de donner aux étudiants des repères pour leur future pratique professionnelle, de transmettre des « *savoirs pour l'action* ». C'est-à-dire, « des savoirs susceptibles d'être utiles à l'action dans une pratique professionnelle, d'être exploités dans des actions futures » (Avenier & Schmitt, 2007, pp. 19-21).

Représentation de son activité enseignante (Extrait d'entretien n° 2)

Voici la façon dont elle parle de son activité enseignante :

J'essaie d'adapter mon enseignement à ce qui me semble utile pour eux professionnellement. Quand j'ai commencé à enseigner, en tant que vacataire, je ne connaissais pas le métier de géomètre-expert, donc, je l'enseignais comme j'enseignais à la Fac, c'est-à-dire, un peu de façon théorique ; grâce à mon activité professionnelle et grâce aux consultations que je reçois, je vois quels sont les besoins et leurs préoccupations, du coup, j'ai complètement changé ma façon d'enseigner [...].

Puis, elle ajoute :

J'essaie de leur donner des outils pour que dans leur pratique professionnelle ils aient une base solide, je me dis que c'est plus l'aspect pratique que je dois privilégier sans abandonner l'aspect théorique, j'essaie toujours de leur montrer que ce que je dis a un aspect pratique. En plus, les ingénieurs ont ce côté particulier, qu'ils ont besoin de concret (rires).

À partir de la lecture de ces deux extraits, plusieurs points apparaissent :

- Pour cette professionnelle, l'enseignement est un espace dans lequel, elle doit adapter son activité, afin de répondre aux besoins et préoccupations de ce qu'elle croit que les étudiants attendent d'elle,
- Un clivage théorie-pratique,
- La professionnelle n'enseigne pas à de futurs avocats mais à de futurs géomètres-experts. D'où la méconnaissance du métier, au tout début de son enseignement,
- L'enseignante véhicule une représentation de la façon dont elle doit enseigner à un ingénieur.

Représentation de la notion d'expérience professionnelle (Extrait d'entretien n° 3)

Pour moi, l'expérience professionnelle, c'est justement une connaissance supplémentaire qui est importante de valoriser, c'est avoir justement une approche du terrain, de savoir comment se passent concrètement les activités professionnelles, quels sont les problèmes rencontrés ? Quelle est la réalité du métier ?... Avoir cette connaissance-là, c'est finalement quelque chose d'assez précieux lorsqu'on sort un peu de l'université où justement on est bercé dans une théorie (...) l'expérience professionnelle permet d'avoir une connaissance concrète de l'activité.

Nous pouvons constater que l'expérience est désignée ici comme une valeur ajoutée, comme une connaissance d'ordre pratique en opposition à la théorie, ancrée dans le réel, dans l'existant. Pour la professionnelle, l'expérience peut être considérée comme une façon spécifique d'investir le terrain et de voir la réalité du métier, comme l'élaboration d'une connaissance qui permet au professionnel de construire une intelligibilité du réel.

Selon Astier (2007, p. 69), « l'expérience [...] est incontestablement une forme de connaissance imputée aux engagements des acteurs dans les situations [...], elle se présente plutôt comme l'affirmation subjective d'une élaboration personnelle à partir de ces engagements ».

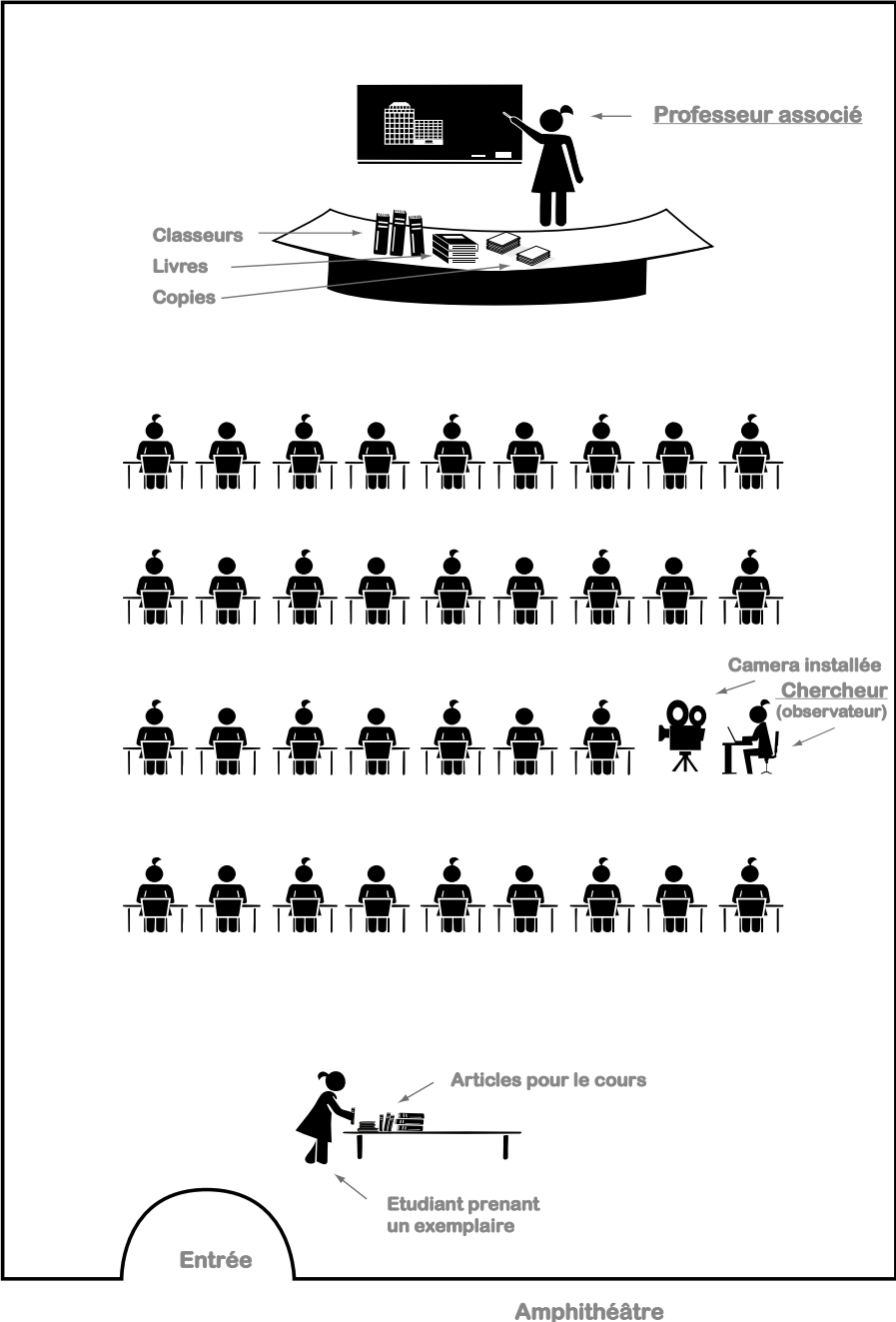
Représentation de l'articulation de deux espaces d'activité (Extrait d'entretien n° 4)

Les deux me semblent assez complémentaires puisque en fait mon activité professionnelle me donne de la matière pour nourrir mes cours et j'utilise mes cours pour continuer à avoir un niveau de connaissances suffisant pour mon activité professionnelle. (...) D'un côté, les cours m'obligent à toujours me tenir au courant des évolutions législatives, jurisprudentielles et puis, m'oblige aussi à revoir un certain nombre de bases qui me servent dans mon activité professionnelle. D'un autre côté, j'utilise des informations issues de mon travail, de mon expérience pour penser, pour faire mes cours et le suivi des étudiants. Donc, je trouve que les deux sont assez complémentaires, c'est comme un aller-retour, voilà, ma façon de faire la connexion entre les deux activités (...).

Concernant la façon dont la professionnelle se représente le lien entre ces espaces d'activité, elle met l'accent sur la question de la complémentarité : un espace complète l'autre et il est possible de créer des passerelles entre les deux. Il nous semble que dans son discours une logique de réciprocité ainsi que de mise en mouvement, entre ces espaces d'activité, sont mises en valeur.

6.4.3.2. Deuxième corpus construit : des données issues de l'observation

Figure n° 6: Observation du cours du P.A. n° 2. Organisation spatiale



La figure n° 6 nous renseigne par rapport au lieu et à l'agencement spatial du cours : le cours observé s'est déroulé aussi dans un amphithéâtre. La professionnelle se place alors devant les étudiants, au milieu. Derrière elle se trouvent un tableau et un écran. Devant elle, sur un bureau, elle dispose le plan du cours, des photocopies à distribuer aux étudiants, des livres.

6.4.3.3. Troisième corpus construit : la confrontation aux traces de l'activité enseignante

Ce corpus relève de l'interprétation faite par l'enseignante elle-même replacée face à la situation filmée. Lors du visionnage, la professionnelle a choisi et désigné cinq séquences pédagogiques comme des moments significatifs de la communication de son expérience professionnelle :

- **Séquence n° 1** : « Vécu professionnel dans le cadre d'une consultation juridique »
- **Séquence n° 2** : « Connaissance diffuse concernant plusieurs situations de la même nature »
- **Séquence n° 3** : « Logique de différenciation »
- **Séquence n° 4** : « Approfondissement de l'application de la division en volume concernant les petites structures »
- **Séquence n° 5** : « Une vision des choses »

Afin de mieux faire comprendre au lecteur ce que l'enseignante dit de chaque séquence choisie, il est important de contextualiser l'activité d'enseignement.

L'enseignante fait un cours sur la division de la propriété. Les étudiants préparent le diplôme de géomètre-expert et sont en deuxième année de formation. La séance observée porte plus exactement sur la division en volume et la copropriété. Nous indiquons à continuation la nature de chacune des séquences choisies :

Séquence pédagogique n° 1 : « Vécu professionnel dans le cadre d'une consultation juridique »

L'avocate explique que la séquence pédagogique n° 1 décrit un exemple qu'elle a connu dans son exercice professionnel. Cet exemple est en lien avec un problème de propriété publique

dans un immeuble en copropriété. C'est sous forme de consultation juridique qu'elle a dû traiter ce problème, en réponse à un professionnel qui voulait savoir comment aborder concrètement cette situation.

Séquence pédagogique n° 2 : « *Connaissance diffuse concernant plusieurs situations de même nature* »

Pendant l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante explique qu'elle choisit la séquence en question car à ce moment-là, elle est en train de parler d'une situation professionnelle qu'elle a rencontrée plusieurs fois sur le terrain : le problème de la division du volume dans une copropriété. Pour elle, ce problème est devenu une « expérience importante à transmettre ». Elle décide de nommer cette situation « connaissance diffuse en lien avec plusieurs situations de la même nature ». En l'interrogeant sur cette appellation, elle nous dit que la division du volume dans une copropriété c'est un problème méconnu, difficile à identifier. Pour elle, c'est une connaissance « diffuse car elle est imbriquée, difficile à cerner ». C'est une situation face à laquelle, elle a déjà été confrontée plusieurs fois, pour cette raison, elle utilise l'expression : « plusieurs situations de la même nature ».

Séquence pédagogique n° 3 : « *Logique de différenciation* »

En situation d'entretien, la professionnelle choisit une troisième séquence. Pour elle, cette séquence illustre à partir d'un cas réel, d'autres façons d'appliquer la technique de la division en volume, notamment dans de petites structures, par exemple, des maisons. C'est un cas réel qu'elle a découvert en travaillant sur la jurisprudence relative à ce type d'opérations et d'expertise juridique ; cas qu'elle a trouvé tout à fait intéressant de proposer aux étudiants.

Séquence pédagogique n° 4 : « *Approfondissement de l'application de la division en volume concernant les petites structures* »

La professionnelle explique que cette séquence représente un prolongement de la séquence n° 3 car elle permet d'approfondir l'application de la division en volume dans de petites structures. Elle choisit cette séquence car celle-ci évoque pour elle un échange avec un professionnel ; échange qui a permis d'introduire cette thématique dans le cours et de le proposer comme sujet de mémoire de fin d'études à l'un de ses étudiants.

Séquence pédagogique n° 5 : « *Une vision des choses* »

C'est la dernière séquence choisie par la professionnelle. Cette séquence propose une réflexion sur la construction de ce qu'elle appelle « une vision des choses ». La loi, selon la professionnelle, propose une vision des choses. Elle explique qu'en qualité d'enseignante, elle propose également une vision des choses, un positionnement professionnel qui s'appuie sur ce qu'elle connaît le mieux : d'une part, la jurisprudence et d'autre part, son expérience professionnelle concernant le traitement des situations réelles relatives au droit de l'immobilier.

6.3.4.4. Décryptage et analyse des séquences

Nous présentons dans les tableaux suivants les extraits relatifs à l'une de ces séquences, en précisant à chaque fois, dans la colonne de gauche ce que la professionnelle fait en cours, dans la colonne au milieu ce qu'elle dit en cours et dans la colonne de droite, ce qu'elle exprime en situation d'entretien d'autoconfrontation, discours qui relève de l'interprétation faite par l'enseignante elle-même placée face à la situation filmée.

Nous présentons également le traitement du matériau discursif produit en situation d'entretien, au niveau de chaque séquence. Ce traitement a pour but l'identification des espaces d'activité grâce au repérage des éléments présents dans son discours qui pourraient nous permettre d'inférer à quels espaces d'activité la professionnelle fait référence et comment ces espaces sont mis en lien, quand elle parle de la communication de son expérience. Notre objectif est de pouvoir dégager d'éventuelles configurations de cette communication à trois niveaux :

- **Au niveau de contenu** : qu'est-ce qui est désigné comme « expérience » dans chaque séquence ?
- **Au niveau de la forme** : sous quelle forme ?
- **Au niveau de l'usage** : avec quelle intention ? C'est-à-dire, quelle fonction est attribuée à ce qui est communiqué ?

Voici ci-après le décryptage et l'analyse de la séquence :

Tableau n° 11 : Séquence pédagogique n° 1. Vécu professionnel dans le cadre d'une consultation juridique

Ce que l'enseignante fait en cours	Ce que l'enseignante dit en cours	Extrait de Verbatim en situation d'entretien d'AC
<p align="center">Chap.3 :0 :13 :59</p> <p>Le visionnage de la vidéo permet d'établir la séquence de ses actions : Elle dessine au tableau peu à peu un immeuble de plusieurs étages (schéma n° 1), où les structures sont emmêlées les unes dans les autres. Au fur et à mesure, elle ajoute des parties et des mots pour bien les identifier</p> <p>Elle explique aux formés la technique de la division en volume, à partir d'une situation réelle. En effet, l'exemple illustre l'imbrication des structures immobilières en référence au projet de la Défense.</p> <p>Fin visionnage : Chap.4 :0 :18 :20</p>	<p align="center">I</p> <p>« Vous avez une imbrication entre la partie publique et la partie qui appartient au domaine privé. Concrètement, vous avez une dalle qui est du domaine public, c'est-à-dire, la voie publique, le métro, qui va passer sur cette dalle. Au-dessus, vous avez l'intention de permettre la construction d'un immeuble de bureaux, d'habitation, un centre commercial. Maintenant, vous avez ici le domaine public et un parking. Il suffit d'aller à la Défense pour voir l'imbroglio, au niveau de la structure. Ça, on a parfois des situations où l'objectif est de composer des projets avec des éléments si différents »</p> <p align="center">II</p> <p>« Il y a plusieurs problèmes, lors qu'il y a une pluralité de propriétaires, on pense assez naturellement à la copropriété. Le problème c'est que la copropriété est incompatible avec le domaine public. On ne peut pas intégrer le domaine public dans un immeuble en copropriété parce que le premier est soumis à un régime dérogatoire incompatible avec les règles de la loi du 65. »</p> <p align="center">III</p> <p>« Le premier obstacle qui a été posé avec l'utilisation de la loi 65 c'est qu'on ne peut pas concilier loi 65 et le domaine public. Le régime du domaine public, si vous vous souvenez c'est insaisissabilité, imprescriptibilité et inaliénabilité. Quand on a du domaine public, on ne peut pas avoir des parties communes, en indivision, avec la propriété privée. Ce n'est pas possible. On ne peut pas, non plus, admettre que pour la réalisation des travaux, une personne privée puisse intervenir sur le domaine public, alors que l'on a vu que dans la loi de 65, le copropriétaire pour les travaux d'amélioration doit supporter ces travaux sur ces parties privatives. Il y a donc, une incompatibilité de principe entre domaine public et la loi de 65, ça veut dire que si l'on veut conserver le domaine public, on ne peut pas utiliser la copropriété. Si l'on veut utiliser le domaine public, on doit trouver une autre solution... »</p>	<p align="center">(Fichier B1)</p> <p align="center">I</p> <p>C : Tu viens d'arrêter l'image... Dans séquence choisie... qu'est-ce qui relève de ton expérience professionnelle ? Qu'est-ce qui te fait dire que cette séquence est représentative de la communication de ton expérience professionnelle ?</p> <p>P.A2- « Parce qu'en fait, il s'agit d'un exemple que j'ai dû connaître dans mon exercice professionnel et que j'utilise pour illustrer une partie de mon cours. C'est un problème de propriété publique dans un immeuble en copropriété, j'ai eu à le traiter sous forme de consultation juridique par un professionnel qui justement voulait savoir comment ça se passait dans cette situation là. Donc, j'ai eu à traiter ce cas concret et j'utilise cet exemple-là pour essayer de faire comprendre aux étudiants l'incompatibilité entre le domaine public et la copropriété »</p> <p>D- Est-ce que cet exemple, cette consultation dont tu parles, c'est une pratique récente ou quelque chose que tu as vécu professionnellement de façon récente ? C'est une pratique lointaine ?</p> <p>P.A- « Ce vécu n'est pas récent, c'est-à-dire, pas de cette année, il date d'un an et demi. J'avais eu une situation similaire il y a un peu près deux ou trois ans. C'est un exemple qui m'avait marqué parce qu'il m'a paru tout à fait intéressant de voir comment ça se passait justement quand il y avait ce type de situation, situation pas tout à fait ordinaire.</p>

Traitement du matériau

Tableau n° 12 : Désignation des espaces d'activité (1)

Matériau discursif produit en situation d'entretien	Éléments discursifs repérés	Espaces d'activité désignés et références opérées
<p>Extrait n° 1.1a « Parce qu'en fait, il s'agit d'un exemple que j'ai dû connaître dans mon exercice professionnel</p>	<p>Il s'agit d'un exemple que j'ai dû connaître dans mon exercice professionnel</p>	<p>Espace professionnel (Référence à la confrontation réelle à une situation donnée : connaissance acquise contextualisée)</p>
<p>Extrait 1.1b et que j'utilise pour illustrer une partie de mon cours.</p>	<p>Que j'utilise pour illustrer une partie de mon cours</p>	<p>Espace de formation (Référence à une fonction d'ordre didactique)</p>
<p>Extrait 1.1c Ce problème de propriété publique dans un immeuble en copropriété, j'ai eu à le traiter sous forme de consultation juridique par un professionnel qui justement voulait savoir comment ça se passait dans cette situation-là</p>	<p>Ce problème de propriété publique dans un immeuble en copropriété</p> <p>J'ai eu à le traiter sous forme de consultation juridique</p> <p>Un professionnel voulait savoir comment ça se passait dans cette situation-là</p>	<p>Espace professionnel (Référence à une situation réelle que la professionnelle qualifie de problématique) (Référence à des savoirs juridiques : notions de propriété publique/ de copropriété) (Référence à une action accomplie dans le passé et dans un espace de travail bien défini) (Référence à une demande dans le cadre de son exercice professionnel)</p>
<p>Extrait 1.1d. Donc, j'ai eu à traiter ce cas concret</p>	<p>J'ai eu à traiter ce cas concret</p>	<p>Espace professionnel (Référence à une action concrète accomplie dans le temps)</p>
<p>Extrait 1.1e et j'utilise cet exemple-là pour essayer de faire comprendre aux étudiants l'incompatibilité entre le domaine public et la copropriété »</p>	<p>J'utilise cet exemple-là pour essayer de faire comprendre aux étudiants</p> <p>L'incompatibilité entre le domaine public et la copropriété</p>	<p>Espace de formation (Référence à une fonction d'ordre didactique) (Référence à des savoirs juridiques : notion d'incompatibilité/ domaine public/Copropriété)</p>

Codification des espaces désignés:

Espace de formation : Fonction didactique

Espace professionnel : Référence à des notions de droit / Référence à des actions accomplies dans le passé et dans des espaces de travail définis

Tableau n° 13 : Désignation des espaces d'activité (2)

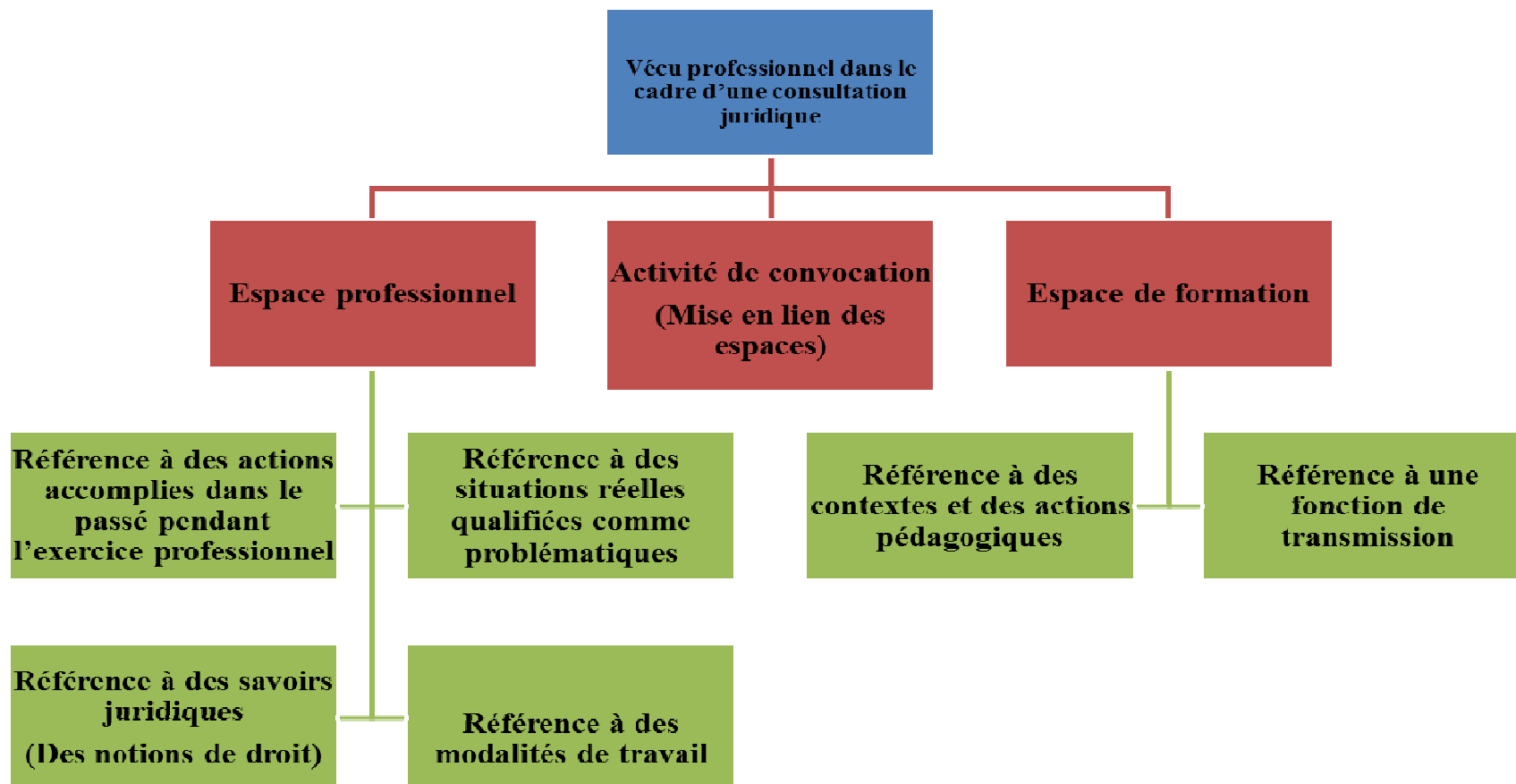
Matériau discursif recueilli en situation d'entretien	Éléments discursifs repérés	Espaces d'activité désignés
<p><i>Extrait n°1.6</i> « <i>Ce vécu n'est pas récent, c'est-à-dire, pas de cette année, il date d'un an et demi.</i></p>	<p><u>Ce vécu n'est pas récent</u> <u>Pas de cette année</u> <u>Il date d'un an et demi</u></p>	<p>Espace professionnel (Référence à une situation professionnelle vécue) (Référence au temps, en inscrivant le vécu dans une temporalité)</p>
<p><i>Extrait n° 1.7</i> <i>J'avais eu une situation similaire il y a un peu près deux ou trois ans.</i></p>	<p>J'avais eu <u>une situation similaire</u> Il y a (...) deux ou trois ans</p>	<p>Espace professionnel (Référence à la confrontation à une deuxième situation avec des caractéristiques semblables) (Référence au temps, en inscrivant le vécu dans une temporalité)</p>
<p><i>Extrait n°1.8</i> <i>C'est un exemple qui m'avait marqué parce qu'il m'a paru tout à fait intéressant de voir comment ça se passait justement quand il y avait ce type de situation, situation pas tout à fait ordinaire.</i></p>	<p><u>Un exemple qui m'avait marqué</u> <u>Il m'a paru tout à fait intéressant</u> <u>Situation pas tout à fait ordinaire</u></p>	<p>Réf au retentissement produit par la situation vécue Qualification de la situation</p>

Codification des espaces désignés:

Espace de formation : Absent dans le discours

Espace professionnel : Référence à des actions accomplies dans le passé et dans des espaces de travail définis

Figure n° 7 : Configuration des espaces d'activité référencés dans la séquence n° 1



6.5. Éléments d'analyse

6.5.1. Espaces d'activité

Si nous considérons que dans une situation didactique, un travail de mise en relation est effectué par le professionnel entre plusieurs « espaces d'activité » ou entre plusieurs « territoires du sens » pour communiquer tout à la fois des savoirs, des valeurs, des convictions personnelles ainsi qu'une posture professionnelle, nous nous efforcerons d'identifier d'éventuels indicateurs de ces espaces en essayant d'inférer à partir du matériau discursif recueilli, ce qui relèverait de chacun des espaces identifiés.

Si les espaces d'activité sont avant tout des espaces sociaux qui évoluent, leur travail d'identification impose la prise en compte des objets, des actions, des espaces et des temps désignés dans la mise en discours de l'enseignante.

6.5.1.1. Ce qui relèverait de l'espace d'activité professionnel

Référence dans le discours à des actions accomplies dans le temps

Il est possible de constater l'utilisation de quelques formes discursives qui renvoient à la description d'un agir professionnel, en évoquant une action accomplie que l'on situe dans le passé ou à un état résultat ou un constat d'actualité. Par exemple : « J'ai eu plusieurs situations où justement, il y avait des structures emmêlées les unes dans les autres... » ; « On était obligés de constater qu'il y avait une copropriété de fait qui avait été créée sans que personne n'ait finalement souhaité la situation (...) »

Référence aux savoirs disciplinaires

À plusieurs reprises, la technique de la division en volume est convoquée par l'enseignante ainsi que les exigences de celle-ci déclinées dans l'espace de formation sous forme graphique et discursive. Le contenu discursif porte sur des principes et des savoir-faire méthodologiques. Voici plusieurs exemples : « La division en volume (...) suppose une dissociation de propriété (...) puisqu'il va falloir proscrire toute partie commune, toute partie, en indivision. Cette technique est donc basée sur la dissociation sol, superficie, tréfonds. Elle est aussi basée sur

un élément essentiel : c'est l'absence totale des parties communes(...) » ; « La technique de la division en volume, elle se base sur cette exigence qu'il n'y ait pas de propriété indivisible, tout doit être de la propriété divisible », « le principe de la division en volume, c'est de ne pas faire de la copropriété ».

6.5.1.2. Ce qui relèverait de l'espace de formation

Référence à l'intention sociale de l'enseignante de transmettre ce qu'elle désigne comme son expérience : « (...) J'ai l'impression que par rapport à ça, **c'est mon expérience que j'essaie de leur transmettre** pour leur future expérience professionnelle, pour leur future activité professionnelle (...). Nous pensons que ce propos témoigne de la mise en scène d'un investissement ou d'un engagement subjectif de la part de l'enseignante dans la situation d'énonciation.

6.5.1.3. Ce qui relève de la mise en lien entre les deux espaces d'activité

Référence à des qualités comportementales et à la construction d'une posture professionnelle : « Il est important pour eux de détecter le problème pour pouvoir traiter une situation correctement (...) » ; « C'est pour moi quelque chose d'important de leur répéter dans ce cours parce que je veux qu'eux dans leur pratique professionnelle ils fassent attention à ça » ; « Je veux qu'ils soient alertés dessus, qu'ils aient à l'esprit ces situations-là ».

Ces propos illustrent l'orientation de l'activité enseignante vers un but précis : l'acquisition d'une performance qui puisse garantir l'investissement des situations professionnelles futures. Ceci témoigne d'une posture éthique de la part de l'enseignante.

Référence à deux contextes d'action et à des méthodes

Dès qu'on a superposition ou une imbrication dans un immeuble, on va être amené à créer ça (en cours, l'enseignante montre un immeuble qu'elle a dessiné au tableau et dans lequel elle a créé plusieurs volumes ou plusieurs lots) ...tout doit être de la propriété divisible. Donc, il va falloir faire un découpage de l'immeuble (...).

On ne doit à aucun moment faire apparaître une zone d'ombre, floue, vous savez...ce qu'on a vu, cette espèce d'élément où tout à coup, on ne sait pas trop à qui ça appartient qui fait qu'on va considérer que c'est utilisé pour tous. Donc, une indivision et là, on tombe dans la copropriété.

Les propos recueillis témoignent d'une part du caractère didactique de la communication pédagogique de la professionnelle et d'autre part, de l'ancrage réel en lien avec l'activité des géomètres, notamment par rapport aux savoirs sur les objets de l'environnement physique à évaluer, des savoirs auxquels ils devront faire appel dans leur future activité professionnelle.

Les extraits présentés ci-dessus mettent en évidence plusieurs éléments significatifs :

Ce qui est désigné par la professionnelle comme « expérience »

Dans ces extraits, il nous semble que ce qui est désigné comme expérience, c'est la connaissance issue de la confrontation à une situation réelle qui est déclinée en formation, sous la forme d'un constat. La professionnelle a été confrontée plusieurs fois à la même situation.

Cette situation est de nature problématique. Le caractère répétitif de ce vécu professionnel l'a amené à faire un constat ; constat qu'elle décide de transmettre et de l'habiller sous forme de dessin.

Support pédagogique et habillage de la communication de son expérience

Nous appellerons ici « support pédagogique », l'élément sur lequel l'enseignante va s'appuyer pour parler de son expérience. L'enseignante fait un dessin, elle s'appuie sur la représentation d'un existant. Le dessin est un élément avec lequel les formés sont familiarisés et comme la professionnelle l'affirme « pour eux, le dessin, c'est plus parlant ». En l'interrogeant sur cet élément, elle explique qu'elle fait beaucoup de dessins pour faire plus facilement le lien entre leur activité de géomètres sur le terrain, des notions mobilisées dans leur profession et les notions de droit qu'elle travaille en cours. Elle explique également que tout au début du cours, elle ne le faisait pas souvent mais que maintenant elle « habille » et trans-met ce partage d'expérience la plupart du temps avec des dessins ou des schémas. Cette professionnelle privilégie les formes graphiques et/ou visuelles pour communiquer les savoirs issus de son expérience professionnelle.

Le « rapport à » l'expérience comme un travail de mise en représentation

Il nous semble que le « rapport à » l'expérience professionnelle construit apparaît dans le discours de l'enseignante sous la forme d'une mise en représentation de la situation professionnelle qu'elle a vécu et de soi-même dans la situation didactique en lien avec les champs ou espaces de pratiques dans lesquels les formés sont engagés.

Fonctions attribuées à ce que la professionnelle communique de son expérience

Trois fonctions apparaissent dans le discours de l'enseignante :

La première, **d'ordre didactique**, car ce qu'elle communique lui permet d'illustrer et de restituer une situation vécue à partir d'un exemple réel. Par exemple, quand l'enseignante dit : « **Cet exemple-là**, en fait c'est une expérience professionnelle [...] » témoigne de cette intention.

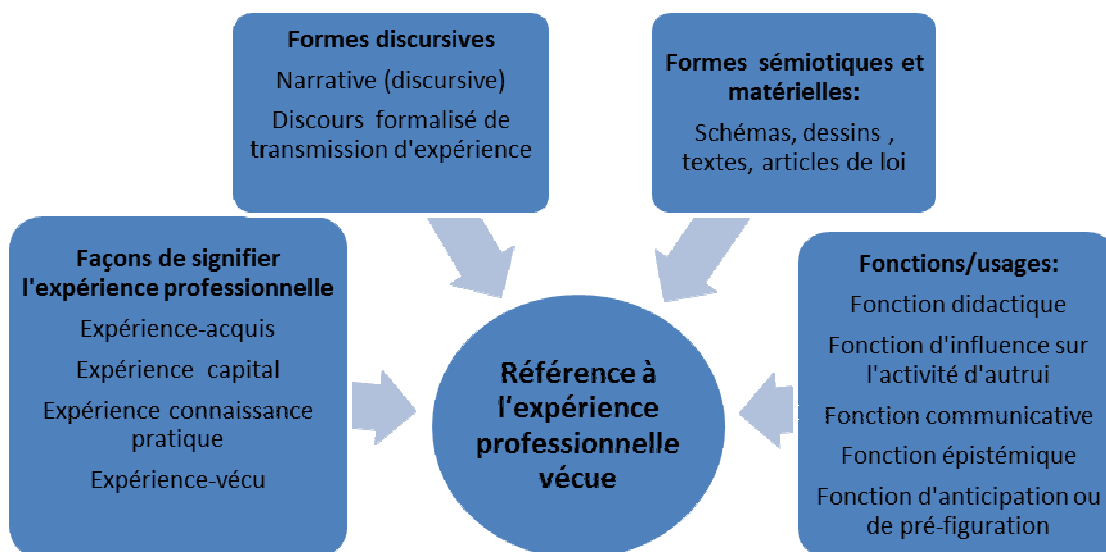
Une deuxième, d'ordre identitaire, plus exactement **d'offre identitaire**, déclinée de deux façons différentes : en termes de posture professionnelle et de légitimité.

Cette offre identitaire lui permet d'une part, d'adopter une posture enseignante « d'éclaireur » d'un chemin et d'autre part, d'affirmer une opinion professionnelle, l'autorisant à transmettre un positionnement professionnel, lequel, en même temps la légitime.

Une troisième fonction, anticipatrice, **d'influence sur l'activité autrui**. En effet, nous constatons que son activité de communication est dotée clairement d'une intention d'influence sur l'activité d'autrui en véhiculant une *représentation finalisante*, pour emprunter le terme de J.-M. Barbier, c'est-à-dire d'un souhaitable (2001, pp. 113-114). L'utilisation de verbes d'intention, comme le verbe « vouloir », conjugué au présent, témoigne de cette intention. Par exemple : « je veux qu'ils fassent attention à ça... » ; « je veux qu'ils soient alertés... ». Cette intention est orientée vers une prévention permanente de situations potentiellement problématiques.

À partir des éléments exposés précédemment dans les différentes séquences, nous proposons la configuration de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue suivante :

Figure n° 8 : Configuration de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue – P.A. n° 2



6.5.2. Analyse de deux cas de figure

Les deux enseignants associés se présentent comme des sujets qui ont un vécu professionnel « confirmé ». Autrement dit, comme « quelqu'un qui a déjà vécu » ou qui a déjà été confronté (à plusieurs reprises) à une situation professionnelle quelle qu'elle soit sa nature : « courante, identifiable, inédite, problématique, complexe, rare, extraordinaire, méconnue »⁵⁶.

Dans la façon de signifier l'expérience, les deux professionnels parlent de l'expérience comme un acquis, comme l'élaboration d'une connaissance d'ordre pratique qui permet d'avoir une meilleure intelligibilité du réel. Les deux professionnels parlent également de l'expérience comme la construction d'une *vision des choses*. Pour eux, cette notion désigne une façon propre, singulière de « regarder » les situations et de les comprendre. Autrement dit, un rapport au savoir.

Le rapport au savoir est une mise en lien qui « ne nomme pas le savoir mais un rapport établi entre un sujet et un objet » (Beillerot, 1989, p. 67). Le rapport au savoir comme processus créateur d'un sujet donateur du sens (Blanchard-Laville & Mosconi, 1996).

⁵⁶ Ces termes sont employés par les enseignants associés pour qualifier les situations professionnelles vécues.

Pour Beillerot, « le rapport au savoir est le processus par lequel un sujet à partir des savoirs construits produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51)

Cette connaissance, dans les deux cas de figure, est issue de la confrontation à des situations réelles qui sont déclinées en formation, sous la forme de constats, de problèmes, de dysfonctionnements. Le point d'entrée pour aborder les situations, pour le professeur associé n° 1, c'est le rapport au réel à travers l'étude des désordres, des pathologies. Pour la professeure associée n° 2, le point de départ est l'application de la loi dans des situations complexes ou méconnues.

Le professeur associé n°1 enseigne à des futurs ingénieurs ou à des adultes travaillant dans le même champ de pratiques que lui, à savoir la construction. En revanche, la professeure associée n°2 enseigne à des futurs géomètres-topographes. Ceci est important car il nous semble que le positionnement en tant qu'enseignant associé ne se traduit pas de la même façon dans l'espace de formation, en fonction du rapport au savoir et à l'expérience construit dans ces champs de pratiques.

Concernant les formes langagières, nous observons chez le professeur associé n°1 un plus grand recours au discours figuré (métaphores et anecdotes) et à des formes narratives plus que chez la professeure associée n° 2. Chez cette dernière, le recours à un discours formalisé de transmission d'expérience est plus prononcé.

Par rapport aux fonctions attribuées par les professionnels aux savoirs d'expérience partagés, la fonction didactique, épistémique et identitaire apparaissent fortement affichées dans les deux cas de figure.

Quant à la fonction d'influence sur l'activité d'autrui, chez le professeur associé n°1, celle-ci se traduit, la plupart du temps, sous la forme d'un acte de conseil. En revanche, chez la professeure associée n° 2, cette fonction apparaît comme le résultat d'une mise en lien entre la représentation qu'elle a du champ des pratiques dans lequel les futurs géomètres exerceront et l'expérience à venir des formés.

Nous venons de montrer les différentes opérations de traitement du matériau construit lors de trois phases de la recherche. Dans le chapitre suivant, il sera question d'approfondir et d'étayer conceptuellement, chacune des catégories proposées dans le processus de configuration de référencement à l'expérience professionnelle vécue, à savoir : significations, formes et fonctions.

7. Configurations de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue. Significations, formes et fonctions

Pour J.-M. Barbier, chacune des expériences humaines peut être abordée selon un modèle d'intelligibilité qui permette à la fois de repérer les similitudes qu'elle présente avec d'autres activités du même type (des régularités) et la singularité qu'elle montre en situation. Dans cette approche, il est possible de parler de « configuration », notion définie par l'auteur, « comme une organisation singulière des formes régulières ». Ces configurations, selon lui, peuvent évoluer dans le temps et en fonction des contextes de communication, avec les objets et les sujets de connaissance » (Barbier, 2000, pp. 65 ; 77).

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons une configuration de la référenciation à l'expérience professionnelle vécue structurée en trois composantes : significations, formes et fonctions. Nous étayerons conceptuellement chacune de ces catégories.

7.1. Significations de l'expérience

Comme l'affirme Coseriu (2001), « toute langue est avant tout destinée à signifier ». Cet auteur fait de la sémantité (activité de création de signification) et de l'altérité (création pour autrui), les deux universaux primaires du langage.

La notion d'expérience en tant que notion polysémique revêt des significations différentes et nombreuses. Les acteurs concernés par cette recherche ont en convoqué plusieurs, à travers leurs discours. Avant de les expliciter, il est fondamental de revenir sur la notion de signification en la distinguant de la notion de sens.

« Si nous acceptons de considérer que le sens est « derrière soi », que les événements passés de la vie ont une forme et un sens en eux-mêmes, autrement dit qu'ils font l'histoire, et qu'il suffirait de reconstituer cette histoire pour accéder à la réalité et à la vérité d'un vécu dont le sens est resté caché, nous pourrions céder à une forme de réalisme psychologique en accordant de l'authenticité et de la transparence à des constructions (à propos de cette réalité

vécue) qui sont des constructions de langage et de discours » (Delory-Momberger, 2005, pp. 64-65).

En revanche, si nous considérons que chaque enseignant associé en faisant référence à son expérience professionnelle, en tentant de la prendre en compte, construit du sens par rapport au vécu lié à cette expérience, nous pourrions faire des hypothèses en lien avec cette construction discursive sans perdre de vue que nous aurons plutôt accès à une offre de signification.

J.-M. Barbier (2000) distingue les notions de sens et de signification :

Parole de soi⁵⁷ :	
Le « je » : discursif	Le « Moi » : Mon territoire identitaire
Suppose une offre de signification	Suppose une construction de sens
Travail adressé à autrui	Travail en direction de soi-même

Pour l'auteur (2000, p. 69), il est préférable de parler d' « opérations de construction de sens » pour un « sujet donné », afin de désigner des « phénomènes mentaux qui se caractérisent par la mise en place chez un sujet d'associations entre des représentations liées à des expériences en cours et de représentations issues des expériences antérieures ».

Barbier définit le 'sens' comme « une construction mentale spécifique qui s'opère chez un individu à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre celle-ci et des expériences antérieures ».

Pour l'auteur, ces -opérations de construction de sens- constituent un travail mental. « Elles peuvent se traduire par des opérations de transformations de représentations (activités d'évocation, d'introspection, de réflexion, de prise de conscience, de délibération, de discernement...) ou par de mises en relation des représentations que l'individu a élaborées préalablement et de nouvelles qu'il en construit ». L'auteur considère également que « les opérations de constructions de sens posent la question des références et des espaces de référence en fonction desquelles elles s'effectuent. Un acte, un objet, un énoncé peut prendre sens par rapport à un ou à plusieurs espaces de référence » (Barbier, 2000, p. 70).

⁵⁷ Encadré proposé par l'auteure de cette recherche.

Barbier fait l'hypothèse que la construction du sens mobilise dans les expériences antérieures ce qu'il appelle des « représentations finalisantes », c'est-à-dire, des représentations de ce que par expérience le sujet considère comme souhaitable.

L'auteur considère aussi que ce travail de mise en relation entre des représentations liées à des expériences différentes s'accompagne également d'un travail d'établissement des liens entre les images identitaires qui y sont associées. Les représentations liées à une expérience ne portent pas seulement sur l'activité mais également sur le sujet engagé dans celle-ci et sur les rapports à l'environnement. Ceci signifie que la construction du sens comporte également un rapport entre les images de soi comme sujet agissant correspondant aux expériences antérieures et nouvelles. Barbier affirme également que « ces opérations peuvent être inductrices d'affects ou d'émotions qui peuvent avoir des effets également sur le déclenchement des activités » (2000, p. 71).

Pour Barbier, la « signification » donnée, attribuée à un objet, à un acte, à une situation, à un énoncé, serait le « complexe intentionnel qui chez le locuteur accompagne spécifiquement un procès de mobilisation de signes » probablement avec l'objectif de produire, ce que l'auteur appelle « des effets de sens », chez l'auditeur.

Si les notions de sens et de signification peuvent être utilisées pour désigner des phénomènes propres aux actes de communication, comme l'auteur l'affirme, cette notion de signification trouve sa source dans un acte d'interaction sociale. Ceci signifie qu'elle s'adresse à autrui et qu'elle porte en elle-même l'intention du locuteur. Pour Barbier, cette intention vise une mobilisation de l'autre et à produire des « effets de sens » sur son interlocuteur, à des fins d'influence.

Selon l'auteur, « cette offre de signification est associée à un jeu d'offres d'images identitaires entre le locuteur et l'auditeur : des images de soi proposées à autrui, des représentations que l'autre a de soi. A la différence des « identités pour soi » liées aux opérations de construction de sens, il s'agit ici d'« identités pour autrui ». Cette réciprocité liée à l'acte de communication peut jouer un rôle fondamental dans l'interprétation de l'offre » (Barbier, 2000, p. 75).

Pour cet auteur, expliciter pour soi ou pour autrui le sens de ce que l'on veut dire, de ce que l'on fait, de son expérience, c'est chercher à la rendre intelligible, la rendre claire. Ceci fait appel à une dimension essentielle du sens de l'action, à savoir la fonction d'intelligibilité.

Cette fonction s'inscrit dans ce qu'il appelle « la sémantique de l'action » : « un travail de mise en représentation et de mise en discours des actions, accompagnant leur réalisation (ou non réalisation) même ». Ce travail d'intelligibilité porte, selon l'auteur, à la fois et de façon liée sur les activités et sur les significations que les acteurs leur accordent.

7.2. L'expérience professionnelle peut se désigner de plusieurs façons

Concernant la façon dont chaque professionnel pourrait signifier ce qu'il reconnaît comme son expérience professionnelle, nous avons pu identifier dans le matériau construit différentes façons de parler de l'expérience professionnelle. Le « travail de représentation » spécifique qui correspond à chacun de ces actes d'énonciation constitue sa signification (Barbier, 2000, p. 73).

7.2.1. L'expérience comme savoir-faire ou « l'expérience de la maîtrise de situations »

Dans le sens d'*avoir de l'expérience* mais aussi d'avoir réussi en faisant des expériences, au point d'être reconnu dans son milieu professionnel. Nous considérons que cette façon de décliner l'expérience confère au professionnel associé un rôle « d'expert » en tant que celui qui sait faire et qui est capable d'analyser et de résoudre des problèmes, ou de nouvelles situations professionnelles, en les associant à des situations déjà connues par lui. Cette association peut être opérée avec des expériences précédentes ou avec des modèles d'action déjà utilisés et mobilisés par l'acteur.

7.2.2. Expérience « *acquis - produit* »

L'expérience professionnelle que j'ai, elle se traduit par toute une série de projets [...] (Extrait d'entretien, P.A. n ° 4).

L'expérience professionnelle est désignée ici dans le sens d'*Erfahrung*, comme l'élaboration d'une connaissance acquise à partir de la confrontation à plusieurs situations de la même nature mais aussi comme le résultat de ces actions.

7.2.3. L'expérience professionnelle comme offre identitaire

La question du rôle que joue l'expérience dans la coexistence des deux pratiques, chez les enseignants associés, renvoie à un rôle qui est aussi d'ordre identitaire. L'expérience professionnelle est considérée par les enseignants associés comme un noyau identitaire, rassurant et sécurisant sur lequel ils peuvent s'appuyer pour bâtir un socle de légitimité. Voici l'un des propos des enseignants :

Les thématiques que je développe en cours sont inspirées des sujets ou des actions sur lesquelles j'ai déjà travaillé. Je n'aime pas du tout donner des cours sur des thématiques inconnues, ça n'a pas de sens, car il faut savoir dont on parle, avoir de l'expérience concernant les sujets abordés. C'est une question de légitimité et de crédibilité aussi. (P.A. n° 5).

Dans une dynamique anthropologique fondamentale de formation humaine par l'émergence d'une parole (écrite et/ou orale) propre à chaque individu, l'expression des vécus personnels constitue un moyen vital de reconnaissance, de connaissance et même de naissance de soi et des autres (Robin, *et al.*, 2004).

7.2.4. L'expérience professionnelle comme « réservoir »

Cette façon de parler de l'expérience la désigne comme un « capital expérientiel », « un réservoir expérientiel », susceptible d'être convoqué pour un usage ultérieur. Pour les enseignants associés, l'expérience est un élément sur lequel il est possible de s'appuyer pour évoquer, enseigner quelque chose.

Je fais beaucoup d'allers-retours entre la théorie et la pratique, y compris ma propre expérience professionnelle, mon réservoir d'expérience [...] Ce réservoir est constitué d'histoires en lien avec les patients, en lien avec mon parcours, ça passe à travers la parole [silence] (P.A. n° 5).

Le professionnel développe ces propos :

L'expérience professionnelle peut être perçue comme quelque chose à acquérir et à la fois comme un pré requis, c'est-à-dire qu'elle doit se construire et en même temps, elle est requise, elle est là, prête à être sollicitée, utilisée, comme un stock ou un réservoir, en fonction du contexte ou des circonstances.

7.2.5. L'expérience professionnelle comme « *connaissance pratique ancrée dans le réel* »

Cette désignation fait allusion à l'expérience comme la connaissance construite par le contact avec la réalité ou la pratique d'un métier. Cette connaissance est issue ou élaborée à partir de l'expérience du travail sur le terrain, par opposition aux savoirs théoriques.

Je m'appuie sur les vécus, si vous voulez, sur ce que j'ai pu observer à travers la pratique de l'expertise et c'est ça que je donne à voir en cours. (P.A. n° 8).

7.2.6. L'expérience professionnelle comme « *levier de réflexivité* »

« *Le recul, c'est ça l'expérience professionnelle !* ». Cette façon de désigner l'expérience convoque la capacité de réflexivité du professionnel. Sa capacité à prendre de la distance et à porter un regard critique face aux situations professionnelles vécues. Son expression convoque « *ce qu'une situation vécue dans le milieu professionnel a permis d'apprendre, situation toujours porteuse d'enseignements, d'émotions, de tensions, de leçons...* » (P.A n°4)

Voici un autre extrait qui illustre ce propos :

Quelqu'un qui a de l'expérience professionnelle ce serait quelqu'un qui sait faire mais le plus important ce qu'il sache pourquoi il fait ça. Dans ce savoir-faire, il y a une part du savoir aussi, il faut que l'individu puisse marier les deux : avoir des connaissances et en même temps des éléments pour apprécier son action, pour raisonner à propos de son action [...] (P.A. n° 5).

Cette façon de signifier l'expérience s'inscrit dans la perspective où la réflexion joue un rôle important dans l'intégration de l'expérience à sa propre histoire. Mezirow (1991) définit l'apprentissage comme un processus qui renouvelle l'interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations du sens de l'expérience. Il met l'accent sur un ensemble inter relié qui comprend l'expérience, l'apprentissage et la recherche de sens.

Dans la pensée de Mezirow, la place de la réflexion est centrale: elle est vue comme un processus d'évaluation critique de tous nos efforts à interpréter et à donner du sens à nos expériences. S'il y a transformation de perspective, cette expérience peut être considérée comme significative.

Et c'est cela l'expérience professionnelle. Quelque part, c'est être spectateur de sa propre action et de savoir l'analyser. (P.A. n° 8).

Pour Astier (2005, p. 199) « l'activité réflexive bénéficie d'un regain d'intérêt dans le champ de la formation et du travail, notamment du fait qu'il lui est attribué une contribution au développement des compétences ». Pour l'auteur, « les influences anglo-saxonnes se référant au modèle d'un praticien -réflexif- (Schön, 1994) ou d'une formation expérientielle articulant action-réflexion-expérimentation-généralisation (en faisant référence aux travaux de Landry, 1989) renforcent sur ce point, les remarques de Piaget qui dès 1974, distinguant, -réussir et comprendre-, articulait réflexivité et conceptualisation ».

Selon Astier, ces remarques ont été largement reprises par la formation professionnelle qui, dans le même temps, généralisait les pratiques d'alternance sous des formes et des modalités diverses.

Ainsi, cet auteur considère qu'à côté des activités d'enseignement, y compris techniques, et des activités de production, différents outils et instances se sont développés (carnets de liaison, débriefing, analyse des « vécus » en entreprise, compte-rendu d'expérience, entre autres) instituant un retour, voulu réflexif, sur l'action passée, dans le but d'une facilitation ou d'une optimisation de l'apprentissage. (Astier, 2005, p. 199)

Dans le monde du travail, « le modèle d'une action professionnelle efficace s'est développé avec l'idée que les acteurs et les organisations professionnelles pouvaient tirer parti d'un retour réflexif sur l'action. Cette reconnaissance de -l'intelligence au travail- (l'auteur fait référence aux travaux de Jobert, 1999) est à nouveau présente dans tous les dispositifs de mise en patrimoine des compétences dans les organisations. » (Astier, 2005, p. 200)

Selon Astier, c'est cette dynamique dans laquelle se situent aujourd'hui un grand nombre de dispositifs de professionnalisation fondés sur des diverses formes d'analyses de pratiques (en faisant référence aux travaux de Blanchard-Laville, 1996 & Perrenoud, 2001).

Pour l'auteur, dans tous ces cas de figure, l'existence d'un bénéfice « cognitif » lié à une capacité à dire et à se représenter l'action a été répandu (capacité mise à l'œuvre par anticipation et par rétrospection). L'auteur considère que ce modèle semble partagé par de nombreuses pratiques pédagogiques mais aussi généralisé à certaines conceptions de l'expérience professionnelle conçue alors comme capacité à penser les actions dans des temporalités différentes, et par-là, à pouvoir en dégager des modèles, des catégories.

Pour Astier (2005, p. 200), ce modèle propose une partition temporelle et une certaine conception de l'activité, par la distinction entre : des temps de l'action et des temps de la réflexion.

Pour l'auteur, les premiers temps s'inscrivent dans une finalité pragmatique, celle de réussir « sous fortes contraintes (qualité, quantité, rapidité, sécurité) et sous la prédominance du caractère singulier et situé de chaque événement. Les deuxièmes, dégagés de ces urgences et exigences, développant une pensée à partir d'une reconsidération de l'action pour l'expliquer et la comprendre (finalité épistémique), c'est-à-dire, pour faire la part du contextuel et du conceptuel, du singulier et du général ou encore, celle du généralisable dans le singulier éprouvé ». (2005, pp. 200-201)

Astier (2005, p. 201) parle d'un « modèle de réflexivité discursive ou modèle de réflexivité narrative » en essayant de mettre en évidence des éléments qui puissent nous permettre d'établir des liens entre activité narrative et activité réflexive. Il considère la réflexivité comme une dimension de l'action, comme une activité potentielle d'un sujet : « potentielle en ce qu'elle n'est jamais assurée ni totalement nécessaire ». Il affirme également que « les situations ne sont jamais réflexives mais que c'est l'activité que les sujets y conduisent, et donc la manière dont ils définissent leur environnement, qui peut éventuellement l'être ».

Pour l'auteur, cette activité des sujets a comme conséquence « la mise en représentation des actions et donc ce qui contribue à les définir, pour effectuer des opérations mentales sur ces représentations et notamment : des comparaisons avec d'autres représentations comme les souvenirs, les effets de réflexions antérieures (en faisant référence aux travaux de Stern, 1992) ; des classements selon des ordres de généralisations (catégorisation, typification, Schütz, 1987) ; des raisonnements produisant notamment des représentations virtuelles (modèles d'actions et situations, anticipations, hypothèses) ».

Par modèle narratif, Astier entend une articulation possible entre une argumentation théorique et une organisation des pratiques à partir de certains principes : « la réflexivité requiert une analyse a posteriori de l'action ; cette analyse peut se développer à partir des verbalisations à propos de l'action passée et le récit, par ses propriétés spécifiques, constitue le genre le plus approprié à une telle analyse ». (Astier, 2005, p. 201)

7.2.7. Expérience durée

Quelqu'un qui a de l'expérience professionnelle ce serait quelqu'un qui, depuis un certain nombre d'années exerce une activité et sait faire, un chevronné [...]. (Extrait d'entretien, P.A. n° 7).

Cette désignation de l'expérience s'inscrit clairement dans une dimension temporelle et dévoile une corrélation entre durée et degré d'expérience. Autrement dit, la durée (nombre d'années passées sur l'exercice d'une activité ou le nombre de situations vécues dans une organisation ou dans une entreprise) est considérée comme l'équivalent d'un niveau d'expérience.

L'enseignant associé confère au temps passé dans un contexte de travail, un rôle important dans l'acquisition d'une certaine maîtrise des situations professionnelles. L'expérience est mesurée ici par l'ancienneté du vécu d'une situation de travail : plus le nombre d'années d'exercice est important, plus le professionnel va être considéré comme quelqu'un d'expérimenté, de « chevronné » pour emprunter le terme utilisé par l'acteur.

7.2.8. L'expérience « vécu » ou « l'expérience des événements »

Dans le sens de « *faire expérience* », qui confère au vécu du professionnel un caractère singulier, subjectif. Cette façon de parler de l'expérience professionnelle vécue fait appel à une dimension de « l'éprouvé », à une dimension personnelle de l'expérience qui la rend difficilement transmissible.

L'expérience professionnelle est quelque chose qui n'est pas quantifiable, démontrable, mesurable et qui est singulier. (Extrait de l'entretien d'auto confrontation- P.A. n° 4).

7.2.9. L'expérience, « c'est la sagesse »

Décider quoi présenter en fonction du public : c'est ça l'expérience, on fait l'impasse sur certaines choses. (Extrait d'entretien, P.A. n° 4).

Pour cet enseignant associé, l'expérience professionnelle aide au discernement, c'est un outil d'aide à la décision. Ce que l'expérience professionnelle lui a permis d'apprendre peut lui permettre de « prendre des raccourcis », comme il l'affirme en situation d'entretien.

Voici ce qu'un autre professionnel dit à ce propos :

« L'expérience professionnelle c'est ce que l'on a fait, y compris les bêtises et surtout les bêtises. Mais il n'y a pas deux chantiers pareils. Donc c'est vraiment, retirer de tout ce que l'on a pu faire, concevoir, au niveau de l'élaboration d'un projet d'une part, et tout ce que l'on a pu observer sur le chantier » (P.A. n° 8).

Pour ce professeur associé, communiquer ou partager son expérience professionnelle dans une situation de formation, c'est rendre compte de ce qu'il en a retenu, les leçons qu'il a pu tirer des erreurs commises dans les chantiers.

7.2.10. L'expérience professionnelle : « la construction d'une vision des choses »

Pour tous les professeurs associés interviewés, communiquer ou partager leur expérience professionnelle dans un espace de formation signifie partager : un positionnement professionnel, une vision de l'exercice du métier et du champ des pratiques dans lequel les adultes en formation exercent ou exerceront, une philosophie de vie et un rapport au travail.

7.3. Formes que la référenciation à l'expérience professionnelle peut prendre en situation de formation

À partir des traces discursives recueillies et des traces factuelles de l'activité d'enseignement, nous avons constaté au moins quatre formes que les enseignants utilisent pour faire référence à leur expérience professionnelle vécue, en situation de formation :

La première forme est la **forme narrative**⁵⁸ dont le récit de pratiques professionnelles est la modalité par excellence ;

La deuxième forme se traduit par **le recours à des formes métaphoriques** (des anecdotes, par exemple) ;

La troisième s'exprime par le recours à des **formes matérielles et symboliques** dans lesquels l'acte de parole s'inscrit ou qui accompagnent les énoncés produits par les enseignants. Ces formes renvoient soit à l'usage des dessins, des photos, des schémas, des textes ou des formes

⁵⁸ Nous soulignons afin de mettre en valeur chaque forme identifiée.

écrites, des objets qui représentent des éléments du réel ; soit à l'utilisation des objets réels, par exemple de matériaux concrets, en lien étroit avec les domaines professionnels dans lesquels les enseignants exercent. Ces formes « matérielles » et symboliques sont souvent accompagnées des formes discursives sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour expliciter le lien avec son vécu professionnel et la raison de leur présence dans l'espace de formation.

Enfin, la quatrième se traduit par le recours à des formes énonciatives ou à **des énoncés, axés sur le conseil**. Ces dernières formes d'expression s'articulent souvent avec l'usage des procédures techniques, l'explicitation de ce qu'ils appellent des « astuces », sur un registre qui relève plutôt de la prescription.

7.3.1. Les récits de pratiques professionnelles

Les récits de pratiques constituent une mise en forme de l'expérience et ouvrent en formation un espace d'élaboration et de formalisation des pratiques (Orofiamma, 2005). Pour cette auteure, les récits sont aussi un révélateur de soi, du sens de son action en rapport avec sa propre histoire et mettent en évidence les fondements humains du travail, par la pluralité des exemples et la diversité des styles.

Comme Astier le souligne (2005, p. 202), « l'action est fugace, marquée par la singularité des contextes et des agents ». Pour lui, c'est la difficulté à se représenter l'action dans sa dimension temporelle qui promeut le récit comme outil de formalisation. Pour cet auteur, c'est le genre discursif qui, par excellence, rend compte du déroulé des événements, de la succession des interventions des agents et des variations des contextes, des péripéties (en faisant référence aux travaux de Ricœur, 1983) et des événements (l'auteur fait référence aux travaux de Zarifian, 1997). Le récit manifeste les dynamiques, les changements, les instabilités, mettant l'action en état d'être objet de pensée ».

Selon Astier (2005, p. 202) « les récits mettent en scène les agents et les actions dans un réseau de significations que l'énonciateur ou le scripteur propose à celui à qu'il s'adresse. Pour lui « raconter suppose d'organiser la narration selon un ordre énonciatif différent de celui selon lequel s'est déroulée l'action évoquée, laquelle est appréhendée à partir du souvenir que le sujet en conserve ou d'une représentation modélisée qu'il en a élaborée », en faisant référence à la dimension de « mise en intrigue » développée par Ricœur.

Pour Astier, c'est sur ce point que l'activité narrative croise la dynamique réflexive. Ainsi, l'auteur revendique le rôle et la fonction de l'activité narrative et l'importance d'étayer cette activité sur la base d'une pensée réflexive, en inscrivant son approche dans le cadre d'une réflexion plus large, celle de la relation entre langage et action.

7.3.2. Les formes métaphoriques

Pour Mezirow (2001, p. 98), « les métaphores sont souvent fondées sur des corrélations entre l'expérience perçue et quelque chose de connu ». Autrement dit, les sujets affrontent ce qu'ils ne connaissent pas, en le reliant par des associations, à ce qu'ils connaissent. Comme l'auteur, l'affirme, en s'appuyant sur les travaux de Habermas, « tout comme les hypothèses sont les instruments du raisonnement dans l'apprentissage instrumental, les métaphores sont les instruments de l'apprentissage communicationnel ».

Pour cet auteur, les individus comparent les faits, les concepts ou mots clés et les rattachent à leurs schémas de sens mais pour lui, il ne s'agit pas seulement d'identifier des possibilités d'association ou de ressemblances.

Selon Lakoff et Johnson (Lakoff & Johnson 1985/1980), il y a métaphore, lorsque nous appréhendons quelque chose – un aspect de la réalité – en termes d'autre chose. Pour les auteurs, les métaphores ne sont pas de simples façons de parler : elles sont constitutives de notre pensée, de notre expérience du monde, et informent de ce que nous appelons la “réalité”.

Pour ces auteurs, notre langage dans son usage le plus quotidien est traversé par la métaphore. C'est-à-dire que, pour Lakoff et Johnson, les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité sont métaphoriques. Le système conceptuel qui nous sert à penser et à agir est donc fondamentalement métaphorique.

Le système conceptuel métaphorique qui nous permet d'appréhender la plupart des aspects de la réalité dérive donc, toujours selon ces auteurs, d'un certain nombre de concepts qui émergent de notre interaction directe avec notre environnement.

Dans ce cas, toute notre conception de la réalité est relative à notre interaction avec elle. Parler d'un objet, c'est en parler en fonction de notre interaction (possible ou effective) avec

lui. Les métaphores permettent alors de mettre en valeur ou de privilégier certaines propriétés interactionnelles avec les objets de notre environnement.

Les enseignants associés structurent parfois leurs interventions, par différentes métaphores qui manifestent une cohérence globale de signification entre les constituants des situations professionnelles vécues : déroulements des faits, des interactions entre les personnes engagées dans ces situations, rapports au temps et à l'espace, rapports aux objets, ressentis. Ces éléments sont rassemblés en une ou plusieurs configurations qui constituent des « *gestalts expérientielles* », établissant un rapprochement possible entre une culture d'action professionnelle et la situation de formation (Lakoff & Johnson, 1980, 1999).

Schön (1979, p. 254. Cité par Mezirow, 2001, p. 99) relève deux manières de comprendre les métaphores. L'une de ces manières « donne un rôle central à la métaphore quand il s'agit de rendre compte de nos perspectives du monde : notre manière de voir les choses, de décoder la réalité, de poser les problèmes que nous essayons ensuite de résoudre ». Dans cette acception, le terme de « métaphore » renvoie tant à un certain type de produit (une perspective ou un cadre), une manière de voir les choses, qu'à un certain type de processus qui donne naissance à des perspectives nouvelles sur le monde.

Pour Schön, « les métaphores produites par ce processus sont désignées comme « génératrices ». Celles-ci n'ont pas de signification que comme symptômes d'une manière particulière de voir quelque chose comme quelque chose d'autre, de « transposer cadres ou perspectives d'un domaine d'expérience à un autre ».

7.3.3. Les formes axées sur le conseil : les « astuces » et procédés techniques

Ces formes s'inscrivent dans un registre pragmatique ou de l'agir et ont une fonction perlocutoire (Austin). Elles traduisent l'énonciation des savoirs d'action et/ou pour l'action. Autrement dit, « la communication par des acteurs - énonciateurs d'énoncés relatifs à la génération des séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces pour eux-mêmes » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 22).

Selon Barbier et Galatanu (2004), les « savoirs d'action » sont des énoncés susceptibles d'être communiqués à autrui. Cela signifie qu'ils renvoient nécessairement à une activité discursive. Celle-ci peut prendre une forme écrite, orale ou graphique. Pour ces auteurs, ces énoncés sont

associés à des représentations ou systèmes de représentations provisoirement stabilisés. Ils sont relatifs à la généralisation des séquences actionnelles.

Ils affirment également que les « savoirs d'action » ne sont pas relatifs au fonctionnement du monde mais à une transformation possible du monde. Cela signifie qu'ils portent sur l'organisation ou la génération de séquences d'actes. Ce sont des énoncés relatifs à des matrices d'actes. Ils posent ainsi la question de l'intention de celui qui les produit. Ils associent la représentation d'un résultat souhaité et l'évocation d'une organisation d'activités dans une situation donnée. Ce sont des savoirs pour « comprendre ».

Ils peuvent être le produit d'un acte d'analyse rétrospective sur l'action suivie d'un ajustement ou d'une modification ou d'un changement de celle-ci.

Ces « savoirs d'action » sont considérés par les acteurs comme efficaces. Autrement dit, ils font l'objet d'une reconnaissance par ceux qui les construisent et qui les communiquent à autrui. Ils sont considérés également comme utiles pour leur propre action et pour l'action des autres. Leur efficacité peut être définie comme l'attribution d'une valeur au rapport établi entre un résultat souhaité et une organisation d'activités évoquée dans une situation donnée (Barbier & Galatanu, pp. 22-24).

7.3.4. Supports pédagogiques pour parler d'expérience : des « outils sémiotiques »

Si nous regardons les enseignants associés travailler pendant leurs cours : ils expliquent, ils dessinent, ils écrivent au tableau, ils argumentent, ils donnent des exemples, ils posent des questions aux étudiants, ils évoquent des souvenirs, ils parlent des situations professionnelles vécues, ils invoquent parfois des faits divers, ils font des gestes, ils montrent des images, ils se déplacent ou restent à la même place. Les enseignants associés pendant leurs cours utilisent des supports ou des ressources dans le déploiement de leur activité d'enseignement qui pourraient jouer une fonction d' « outils sémiotiques » (Chevallard, 1994) ou d' « artefacts » et sur lesquels ils s'appuient pour faire appel ou convoquer son expérience professionnelle ou les savoirs issus de celle-ci.

Chevallard (1994/1995, pp. 49-50) explique en faisant référence au travail de mathématicien que celui-ci manipule ce qu'il appellera provisoirement des outils, « les outils du travail mathématique », des outils faisant partie d'un « système local » qu'il nomme un « système de

travail ». L'auteur en s'interrogeant sur ce qui compose ce système, affirme que celui-ci est fait d'« objets » liés entre eux par ce qu'il désigne comme des *interrelations*. Pour Chevallard, une « interrelation » est le rapport personnel qui relie le sujet à chacun de ces objets.

Pour l'auteur, ces rapports émergent de la pratique qui réunit et fait vivre ensemble -objets et sujet-, au sein d'un système de travail donné. Mais ces objets n'ont pas tous le même statut, la même nature ou la même fonction.

Reprenons, le cas de figure du professeur associé n° 1, dans son cours de technologie de la construction. Il introduit des « objets » (de l'existant ou des supports visuels et écrits) que les étudiants peuvent observer, toucher, lire. Par exemple, il montre et fait circuler divers types de pierre, pendant la deuxième partie de son cours. Il montre aussi des courbes, des schémas, distribue des brochures en lien étroit avec des normes d'isolation et l'usage de certains matériaux de construction. Il expose à la fin de son cours, des photos prises lors des déplacements personnels et professionnels qui lui servent à illustrer des lieux d'extraction de la pierre ainsi que des façades des bâtiments et des maisons.

Ces objets deviennent des supports, des ressources pédagogiques qui accompagnent la référence à son expérience professionnelle, des objets que nous pourrions qualifier comme des « objets intermédiaires », des objets porteurs de signification qui jouent une fonction de médiation.

C'est le cas également du professeur associé n° 8 (architecte) pour qui, ces « objets intermédiaires » sont essentiels, comme il l'affirme :

« Sur le plan technique, j'ai toujours illustré mes cours à travers des photos des chantiers dont j'avais la charge ou des chantiers voisins. Dans mon cours sur la connaissance du bâtiment ancien, il est essentiel d'illustrer, de rendre cela plus qu'imagé, vivant, la parole ne suffit pas. Pour moi, cela a toujours été très important de faire beaucoup de dessins, de tableaux. »

Puis, il ajoute :

« J'évite d'utiliser des mots trop savants, donc, je dessine, j'utilise d'autres supports de façon à être sûr que tout le monde comprenne, parce qu'au CNAM, les gens viennent d'horizons très divers, très, très divers. Il faut que les gens comprennent, sinon, ce n'est pas la peine »

« Le langage est l'une des ressources dont les individus disposent pour l'organisation et l'accomplissement pratique des activités conjointes mais le langage n'est qu'une ressource parmi d'autres. Les dimensions non verbales du comportement humain tout comme des éléments de l'environnement matériel peuvent jouer un rôle fondamental dans la façon dont les sujets ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction » (Fillietaz, 2011, p. 124)

Comme Fillietaz le souligne (2011, pp. 124-125), le constat précédent a donné lieu à d'abondants travaux portant sur ce qui est désigné aujourd'hui comme la *multimodalité* en citant Goodwin (2000), Kress, Van Leeuwen (2001), Mondada (2004) et De Saint-Georges (2008). Comme l'auteur l'affirme, dans ces approches, « les significations mises en circulation dans l'interaction ne procèdent plus seulement des productions verbales ; elles s'appuient également sur un vaste répertoire sémiotique (la gestualité, la mimique faciale, les mouvements corporels, la manipulation d'objets matériels et symboliques, entre autres). Ces significations résultent aussi d'une combinaison et d'une association d'une multiplicité de ressources dans des contextes d'usages singuliers, c'est-à-dire, des ressources pluri sémiotiques »

Revenons aux propos du professeur associé n° 8, lesquels illustrent cette association des ressources de la part de l'enseignant, dont Fillietaz parle :

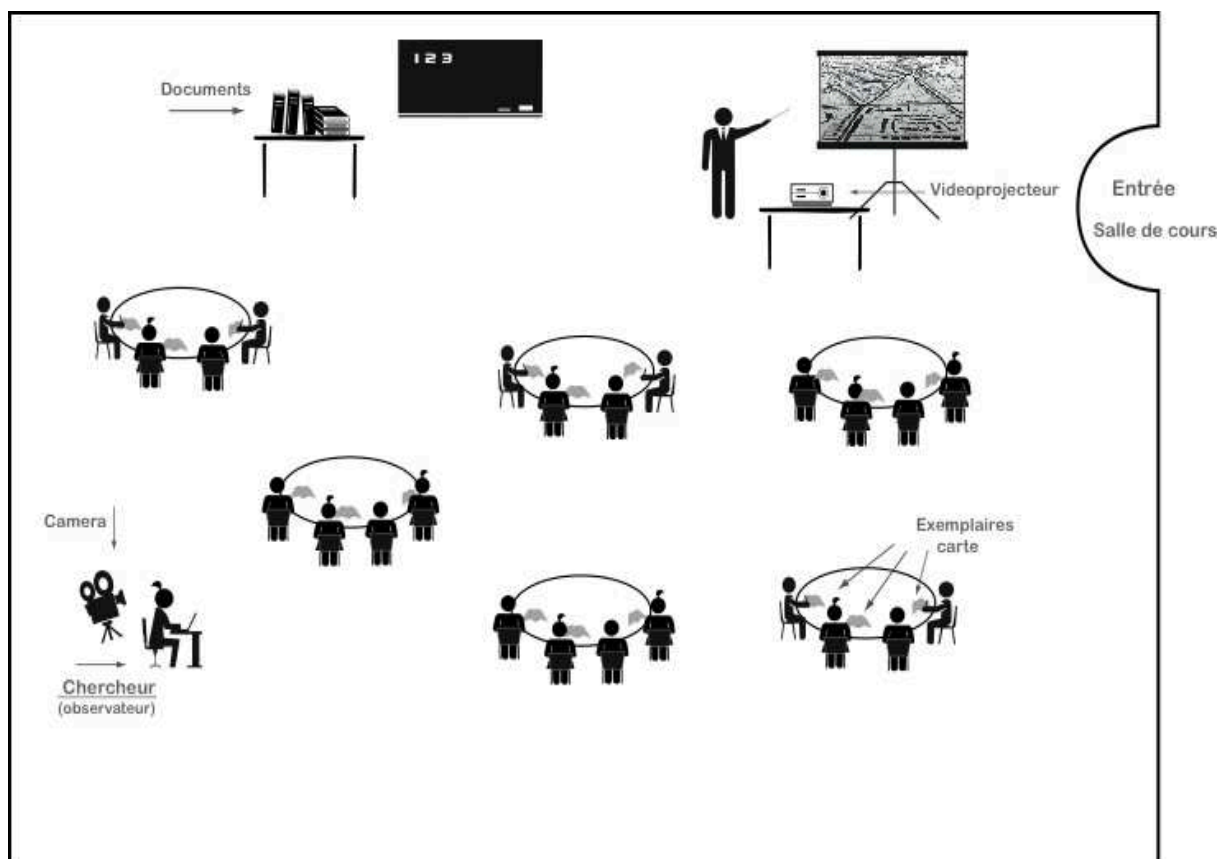
« Je ne me suis jamais assis pour enseigner, j'ai toujours été debout, et pas figé, toujours en mouvement, entre un tableau, un projecteur de diapositives ou de transferts, et à chercher le dialogue parce que je pense que l'enseignement, c'est l'échange ».

Une autre ressource est l'espace physique et son organisation. En effet, l'aménagement de l'espace est un autre élément qui nous semble important à prendre en compte du point de vue de la communication didactique.

Prenons l'exemple du professeur associé n° 4 : son cours a lieu dans une petite salle (par rapport aux autres séances de formation observées lesquelles se sont déroulées dans des amphithéâtres).

L'organisation spatiale du cours et la modalité de travail par projets ont facilité la mise en circulation du dialogue ainsi que l'alternance des rôles entre l'enseignant associé et les adultes en formation. Le cours n'était pas un « monologue expressif », comme étant un « discours qui informe sans réelle communication avec l'auditoire » (Altet, 1994).

Figure n° 9 : Observation Cours EC-P.A. n° 4. Aménagement spatial et supports utilisés



7.4. Fonctions attribuées aux « discours d'expérience » en formation

Nous présentons et développons dans cette sous partie, notre hypothèse relative aux fonctions attribuées par les enseignants à ce qu'ils convoquent de leur expérience dans l'espace de formation. En effet, nous faisons l'hypothèse que la mise en discours de ce qu'ils

reconnaissent et désignent comme leur propre expérience professionnelle pourrait traduire d'une part, un positionnement de soi en tant qu'enseignants et d'autre part, de témoigner d'une intentionnalité de leur action. Cette intentionnalité de l'action, à la fois sociale, didactique et communicative, apparaît comme étant déterminée d'un côté, par la manière dont ils définissent leur rôle de formateurs et conçoivent leur activité enseignante et de l'autre, par la façon dont ils se représentent le champ des pratiques dans lesquels ils exercent ainsi que la future activité professionnelle des formés. Cette hypothèse s'appuie sur l'interprétation de données empiriques construites dans le cadre de cette recherche.

S'intéresser à la communication, c'est s'intéresser à trois questions essentielles : que communique-t-on ? Comment communique-t-on ? Et pour quoi communique-t-on, c'est-à-dire, avec quelle intention ?

S'intéresser à la question de l'intentionnalité, notion très importante pour la communication, c'est s'attacher à comprendre la signification attribuée à un acte, son orientation, son contenu intentionnel. C'est se situer dans une perspective de compréhension sur comment l'action se structure elle-même et vers quoi elle tend.

Rappelons que l'enseignant associé, au moment de son recrutement doit justifier d'une expérience professionnelle en rapport étroit avec le cursus ou la spécialité à enseigner et il lui est demandé de « tirer parti » de cette expérience dans le cadre de son enseignement. Il est légitime donc de s'interroger sur le rôle que peut jouer la communication de cette expérience dans l'espace de formation.

Considérer le langage non seulement comme un phénomène humain mais l'inscrire également dans une conception plus large d'instrument de communication et de savoir représente pour le chercheur, une prise de position épistémologique. Afin d'étayer notre hypothèse ainsi que notre positionnement, nous convoquerons ici quelques orientations des théories de l'action⁵⁹.

« Dans les champs des sciences humaines et sociales ainsi qu'en philosophie, il est possible de constater aujourd'hui un intérêt profond pour les discussions portant sur les théories de l'action. Le concept de l'action et les raisonnements et logiques qui s'y développent ou en rendent compte font ainsi l'objet d'analyses renouvelés, qui se poursuivent aussi bien au plan

⁵⁹ La synthèse exposée ici concernant ces différentes orientations trouve sa source dans l'ouvrage de Jean-Michel Baudoïn & Janette Friedrich *Théories de l'action et de l'éducation* (2001, pp. 7-11).

de l'enquête empirique qu'au plan du débat épistémologique (Baudoin & Friedrich, 2001, p. 7). Selon ces deux auteurs, dans une théorie de l'action, il est essentiel de prendre en compte deux dimensions majeures : l'aspect langagier (discursif, communicationnel) et l'aspect intentionnel.

Pour Baudoin & Friedrich (2001, p. 7), « les théories de l'action, présentent une configuration intellectuelle particulière, en tant qu'elles ne se donnent pas à saisir comme une école de pensée ou un paradigme unifié ». Ces auteurs affirment que « leur caractère pluriel n'empêche en aucun cas quelques orientations communes fortes : par exemple, l'intérêt pour la dimension explicite et réfléchie de l'action (les auteurs font référence aux travaux de Gauchet, 1988) ; les différentes formes utilisées par les acteurs pour rendre compte de leur agir (en faisant référence aux travaux de Boltanski et Thévenot, 1991), ou encore une attention importante à la part d'auto interprétation qui traverse le faire et son dire (en faisant référence aux travaux de Bruner, 1991) ». (Baudoin & Friedrich, 2001, p. 8). Ainsi, plusieurs filiations théoriques se dessinent comme fruit de ces discussions sur l'action. Parmi ces orientations, la sémantique de l'action.

Selon Baudoin & Friedrich (2001, p. 9), « la sémantique de l'action renvoie aux travaux de Wittgenstein (1961) et à ceux d'Anscombe (1957) ». Pour ces auteurs, cette orientation « défend l'idée que l'action fait l'objet d'un travail d'interprétation qui ne soit pas réductible au principe de causalité et elle contribue à l'autonomie d'un objet théorique, celui de l'action, dans ses dimensions sémantique et culturelle, en mettant en valeur un double caractère de l'action humaine : l'action comme événement porteur d'un sens et comme intervention intentionnelle ». Comme ces auteurs le soulignent, « évoquer des actions, c'est évoquer nécessairement des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs, des personnes, des implications ». Selon toujours ces auteurs, « du point de vue de cette orientation, l'analyse des propriétés sémantiques du langage de l'action permet d'objectiver le sens de l'action (les auteurs font référence aux travaux de Ricœur, 1977) »

Quant à la pensée de Wittgenstein, celle-ci établit, selon Baudoin & Friedrich (2001, p. 9), grâce notamment au concept de « jeu de langage », « le point de départ d'une deuxième filiation et contribue de façon significative à l'édification d'un paradigme communicationnel »

Une deuxième filiation essentielle de mentionner ici, à laquelle Baudoin & Friedrich font référence (2001, p. 10), c'est la théorie des actes de langage, définie par Austin (1962,1970), systématisée par Searle (1969) et enrichie également par la philosophie de Habermas (1987).

Les travaux d'Austin attirent l'attention sur l'importance des conditions de l'énonciation d'un énoncé pour la détermination de la vérité de celui-ci. Pour Austin, tout énoncé est construit et la construction de celui-ci est toujours historique. Enfin, l'énonciation par un locuteur d'un énoncé est adressée à autrui en référence à une situation et/ou un objet déterminé et lui permet d'accomplir certains actes. Pour Baudoin & Friedrich (2001, p.10), la théorie d'Austin repose sur une conception de la communication comme accomplissement de certains types d'actes, en essayant de montrer qu'entre le langage et le monde, il existe une multiplicité de relations et d'actes qui ne sont possibles que par l'institution du langage. Pour ces auteurs, « cette filiation s'attache à une réalité sémiotique et actionnelle qui interroge le rapport qui peut exister entre discours et action ».

Dans le modèle théorique de Searle, le locuteur qui s'adresse à un auditeur dans un acte de discours, peut accomplir dans celui-ci différents types d'actes. Par exemple, un acte d'assertion (affirmer), donner un ordre, poser une question (interroger), exprimer un souhait, remercier, promettre, se référer à une personne, un objet, une situation, entre autres. Pour l'auteur, le locuteur effectue ainsi, plusieurs actes :

- L'énonciation de mots (acte d'énonciation ou acte locutionnaire) ;
- La référence (acte propositionnel) ;
- L'illocution (acte illocutionnaire). Pour Searle, l'expression d'une proposition est toujours effectuée dans l'accomplissement d'un acte illocutionnaire ;
- La per locution (en reprenant la notion d'acte perlocutionnaire d'Austin), pour désigner l'acte illocutionnaire en tant qu'il a des conséquences sur les auditeurs (par exemple : persuader, convaincre) (Searle, 1969, pp. 60-62).

Selon Malherbe (1973, p. 808), l'intérêt de la théorie de Searle est que celle-ci prolonge la notion de « jeu de langage » de Wittgenstein. Pour Malherbe, l'objectif de Searle est de mettre à jour les règles qui régissent nos actes de discours et de les exprimer en fonction des

conditions ou de circonstances d'effectuation de ces actes car Searle fait l'hypothèse que ces règles existent. Pour l'auteur, la force de la théorie illocutionnaire est la véritable mise en œuvre de la théorie des « jeux de langage ».

Pour Malinowski (1884-1942), le langage a non seulement une fonction symbolique et une fonction de communication mais également une fonction d'action puisque cet auteur considère le langage comme illustrant le mode d'action (1963, p. 27).

Le repérage et analyse des données discursives nous ont permis de constater l'existence d'une multi dimensionnalité et d'une poly fonctionnalité des formes d'expression de l'expérience professionnelle dans l'espace de formation.

7.4.1. Dimension temporelle. Fonction anticipatrice

Pour le professeur associé partager son expérience professionnelle en formation, c'est contribuer à préparer l'avenir des adultes qui se forment. Ceci est en lien avec sa mission et son rôle dans le dispositif de formation. Certains professionnels parlent de « prévention de l'existence des situations problématiques », d' « éviter de faire des erreurs » ou encore d' « alerter les étudiants des situations qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier et qui peuvent poser problème ».

Voici l'un des propos recueillis :

Par expérience, je sais qu'ils vont prendre des responsabilités... Quand je finis mon boulot, je n'ai pas une note, j'obtiens un résultat et je serai évalué par rapport à ce résultat. Donc, je m'adresse à des gens qui vont prendre des responsabilités, je m'adresse à des (futurs) professionnels (P.A. n° 4).

[...] J'ai l'impression que c'est mon expérience que j'essaie de leur transmettre pour leur future expérience professionnelle, pour leur future activité professionnelle. Il est important pour eux de détecter le problème pour pouvoir traiter une situation correctement [...] » ; « C'est pour moi quelque chose d'important de leur répéter dans ce cours parce que je veux qu'eux dans leur pratique professionnelle ils fassent attention à ça, je veux qu'ils soient alertés dessus, qu'ils aient à l'esprit ces situations-là (P.A. n° 2).

Ces propos suggèrent l'existence d'une fonction d'anticipation en mettant en lien sur le plan discursif, l'intentionnalité sociale de professionnalisation de l'enseignant associé d'une part,

et sa représentation des situations de travail auxquelles les adultes en formation seront confrontés dans l'exercice du métier, d'autre part.

7.4.2. Dimension identitaire

7.4.2.1. Fonction de transmission : l'enjeu de transmettre des savoirs qui ne figurent dans aucun référentiel

Au-delà des activités et techniques que décrivent référentiels et protocoles, ce qui fonde l'exercice de chaque métier, ce sont les savoirs sur lesquels il s'appuie. Des savoirs construits par les sujets engagés dans l'action, possédant une spécificité et déployés dans des situations professionnelles réelles.

Pour Legrand (1990), ces savoirs proviennent de l'expérience, de la vie de tous les jours, des événements vécus : c'est ce que l'auteur appelle les *savoirs insus*, un savoir qui ne se sait pas et qui pourtant nous fait et constitue notre rapport à l'autre et au monde » Des éléments expérientiels issus d'un exercice quotidien rempli de situations inédites ou au contraire de situations récurrentes, des savoirs difficiles à anticiper sans avoir été imprégnés auparavant par l'expérience, c'est-à-dire, sans l'avoir vécu dans la durée. (Legrand, 1990, pp. 80 ; 87).

Illustrons avec un cas de figure, par exemple, le P.A. n° 4. Il pense transmettre ce qui lui semble important en lien avec son expérience professionnelle de cartographe et de géomaticien. Son rapport à l'art, et plus particulièrement, sa conviction concernant le choix et la puissance de la couleur dans l'expression cartographique. Une valeur à laquelle il attache beaucoup d'importance, c'est le travail en équipe, et enfin, la nécessité de la prise en compte de l'existant comme point de départ de tout projet d'expression cartographique.

7.4.2.2. Fonction de légitimation

En faisant appel à mon expérience professionnelle, à ce que l'expérience m'a appris, je vais m'appuyer sur quelque chose qui n'est pas démontrable et qui s'appuie sur une culture de résultats, sur quelque chose qui a fonctionné. [Puis, il ajoute] L'expérience me permet d'injecter du professionnalisme (P.A. n° 4).

7.4.2.3. Fonction de partage d'une vision des choses

Mon expérience me sert à transférer de la croyance, une vision des choses⁶⁰ qui se fonde sur un vécu de la vie.

7.4.3. Dimension épistémique

7.4.3.1. Fonction didactique : l'illustration par l'exemple

Le professeur associé n° 4 est en train de faire une démonstration : il s'agit d'un exemple des contrastes de couleur dans l'élaboration d'une carte. Voici ce qu'il dit :

Démontrer l'importance de l'exemple dans un contexte professionnel, avec l'usage d'un minimum de signes pour un maximum de signification.

Pour tous les professionnels, la communication de l'expérience professionnelle vécue ou du savoir issu de celle-ci joue une fonction didactique : l'expérience sert à illustrer, montrer, « vignetter », exposer, démontrer, expliquer dans le sens de *faire comprendre*. Ils parlent souvent de l'usage des exemples ancrés dans la vie réelle, de repérage des cas, des situations qui sont problématiques.

Prenons l'exemple du professeur associé n° 8. Voici ce qu'il exprime par rapport à son cours sur la connaissance des litiges :

Dans ce cours, il est important de leur expliquer ce qu'est un maître d'ouvrage, ce qu'est la maîtrise d'œuvre, ce qu'est le corps des entrepreneurs, les corps d'Etat, comme on dit. Ensuite, ce qu'est un tribunal, comment un magistrat va ordonner, tout le cheminement d'une expertise à l'intérieur, j'explique à travers un schéma pour qu'ils comprennent comment cela se développe.

Un autre professionnel dit à ce propos :

*Moi, j'illustre toujours mes théories par des **exemples que j'ai vécus**, des **exemples assez concrets** pour essayer de leur dire voilà comment se passent les choses dans la vie... (P.A. n° 10).*

⁶⁰ Nous soulignons

Voici ce que le P.A. n° 4 nous dit par rapport à son cours de sémiologie appliquée à la carte :

L'expérience me sert à illustrer, à vignetter ce champ de pratiques qui s'appuie sur mes expériences professionnelles, à illustrer une culture de résultats, je montre une culture de résultats.

Pour les enseignants associés, l'expérience est un point d'ancrage dans le réel ou un apport concret pour illustrer une situation réelle.

Un autre professionnel affirme :

Il est vrai que les formations juridiques c'est la loi et rien d'autre mais l'expérience professionnelle joue un rôle fondamental dans l'enseignement de cette loi, dans l'explication et l'application de cette loi... (P.A. n° 7).

7.4.3.2. Fonction de discernement, de sélection des contenus

L'expérience professionnelle peut me permettre de discerner ce qui est important à transmettre aux étudiants de ce qui ne l'est pas.

Le professeur associé insiste sur ce critère et sur le degré de pertinence de ce qui est communiqué en cours. Cette réflexion sur la communication de l'expérience en situation de formation s'inscrit dans une théorie de l'agir social. Communiquer est un agir social, comme le définit Weber (1922). Autrement dit, un agir qui, selon le sens intentionné du sujet agissant, est orienté au regard de l'attitude d'autrui, du fait qu'il concerne l'être du sujet dans son monde.

Dans cette perspective, la communication dans un espace de formation peut être vue comme une activité humaine désignant un processus, un échange (non seulement porteur d'une intention informative), un partage favorisé par la construction d'un 'rapport dialogique' entre le formateur et les formés (Bakhtine, 1952, 1984).

Dans ce processus dialogique ce qui constitue le fondement de la communication, selon Sperber & Wilson (1989, p. 7), c'est le principe de pertinence (relevance) de ce qui est communiqué : « Communiquer, c'est requérir l'attention d'autrui ; par conséquent, communiquer c'est laisser entendre que l'information que l'on cherche à transmettre est pertinente ».

7.4.4. Dimension réflexive de l'action. Fonction de « retour sur l'action »

Le professionnel pense que ce qu'il transmet ou partage de son expérience professionnelle lui sert pour amener la critique, parfois, la contradiction dans les situations de formation.

À mon avis, l'expérience professionnelle peut avoir plusieurs fonctions : elle peut être un outil d'analyse pour comprendre l'exercice de la profession : ce qui marche, ce qui ne marche pas [...]
(P.A. n° 5).

En guise de synthèse de ce travail interprétatif, nous proposons une modélisation émergente, laquelle constitue une tentative de mettre en relation les trois composantes :

Tableau n° 14 : Dimensions, significations, formes et fonctions attribuées à la communication d'expérience

Dimensions	Significations	Ce qui est désigné	Formes	Fonctions
Epistémique	Expérience-capital Expérience réservoir/stockage Expérience-exemple Expérience-produit	Un patrimoine expérientiel Une forme de connaissance spécifique Le résultat d'un processus	-Axées sur la communication des procédures techniques, des savoir-faire -Usage des notions et des règles propres aux champs des pratiques -Discours formalisé de transmission d'expérience -Sémiotiques et matérielles -Métaphoriques	-Fonction de transmission -Montrer une culture des « résultats » (Fonction didactique) -Fonction de sélection des contenus (critère de pertinence)
Temporelle	Expérience-durée Expérience-processus	-Un processus d'élaboration de l'expérience -Mise en lien entre le passé, le présent et le futur, entre l'expérience du formateur et celle à venir des adultes en formation -Un processus évolutif de l'agir professionnel en lien avec les évolutions des métiers	Narrative (récits)	Fonction de préfiguration ou anticipatrice D'offre identitaire
Identitaire	Expérience-vécu Expérience-événement Expérience-acquis	-Ce qui fait expérience -Un retentissement -Une construction de sens -L'élaboration d'une vision des choses, d'une culture personnelle	Formes ostensives Formes narratives	D'offre identitaire Fonction de témoignage Partager/transmettre une vision singulière des situations, de les aborder et analyser
Pragmatique (Registre de l'agir)	Expérience-acquis Expérience-savoir-faire	Une forme d'expertise dans un espace professionnel Une forme de connaissance spécifique Un acquis de la pratique	Discours figuré : Formes métaphoriques et matérielles Discours axé sur les techniques, les « astuces »	Didactique (Expliquer, illustrer) Donner des « astuces »
Communicationnelle Relationnelle		Une intention sociale de professionnalisation Une intention de modifier	Axées sur le conseil Formes argumentatives	Influence sur l'activité d'autrui Fonction de partage
Réflexive	Expérience-recul Expérience-sagesse	L'expérience comme outil de réflexion	Formes narratives	Fonction d'aide à la décision, de discernement

7.5. Ouverture des pistes d'interprétation

Dans le cadre de cette recherche, nous avons postulé que la communication de l'expérience professionnelle vécue serait l'expression d'une mise en lien de différents espaces d'activité. La notion d'espace d'activité étant investie ici, comme un *champ d'expérience*, un territoire vécu, investi par un sujet, générateur de sens, voire de plusieurs territoires de sens.

De ce postulat découle une question fondamentale axée sur l'articulation de ces espaces : comment ce qui fait sens pour un sujet et qui lui semble significatif par rapport à son vécu professionnel se présente-t-il dans l'espace de formation ? Comment ce que le sujet retient d'une expérience vécue, est-il convoqué dans l'espace de formation ?

Les données empiriques construites nous permettent d'affirmer que les différents espaces de travail investis par les enseignants associés sont convoqués dans l'espace de formation et que cette convocation témoigne de l'existence des formes d'articulation ou d'association d'une double pratique professionnelle.

Nous pouvons constater que les enseignants associés ne partagent pas seulement des savoirs théoriques, disciplinaires ou des représentations relatives à l'intelligibilité des phénomènes vécus ou produits dans le « feu de l'action » (Barbier, 2011) ou encore des savoirs « de pointe », techniques, opératifs, relatifs à l'agir dans un champ professionnel. Ils partagent aussi d'autres savoirs que nous pourrions qualifier de « savoirs d'expérience », déclinés dans l'espace de formation, sous forme : de croyances, de postures, de ressentis, d'intentions.

Les enseignants associés engagés dans leur activité professionnelle, sont amenés dans le cours de cette activité, à produire des représentations et à établir des liens entre les différents phénomènes qui se produisent et qu'ils vivent. Ces liens et leurs représentations sont autant des aspects et des qualités qui leur apparaissent à la fois importants et constituants de cette activité. Par conséquent, pertinents à transmettre dans une situation de formation.

Mais qu'est-ce qui est partagé ou convoqué par ces professionnels quand ils font référence à leur expérience professionnelle, en situation de formation ?

- Des *savoirs pour l'action* et des *savoirs d'action* afin que les adultes en formation comprennent ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas ainsi que des relations

établies entre les objets, les sujets et les environnements dans les différents champs des pratiques ;

- Une connaissance sur l'évolution des métiers et des professions. Pour les enseignants associés, ces évolutions sont indissociables des situations professionnelles vécues et des processus d'élaboration de l'expérience, lesquels, peuvent être déclinés et signifiés en situation de formation ;
- Les situations dans lesquelles ces vécus professionnels s'inscrivent, émergent. Pour les enseignants associés, ce n'est pas le vécu qui se transmet. Celui-ci est singulier, propre à chaque individu, mais ce sont les constituants de la situation qui peuvent être explicités : le déroulement des faits, les caractéristiques des situations, ses contours, ses effets, les formes d'échange, les préoccupations émergentes, les rapports au temps et à l'espace ;
- Des formes de typification ou de catégorisation de ces situations, une certaine intelligibilité des situations professionnelles vécues (Schütz, 1987) ;
- Une culture fondée sur des apprentissages personnels, une vision des choses (« qui ne se trouve pas dans les livres ») ;
- Un rapport au travail (aux objets, aux environnements, aux sujets engagés dans ces espaces de travail) ;
- Une connaissance sur les possibilités et les limites de l'action ;
- Un rapport au réel souvent ancré dans le « désordre », la « pathologie », « le problème », le dysfonctionnement, la complexité de ce qu'ils perçoivent comme le réel d'un métier, en opposition à une vision « idéaliste » de la réalité. Ce rapport au réel témoigne d'une conception de vérité et de réalité véhiculée par ces professionnels ;
- Un rapport à l'expérience qui se traduit par une articulation entre l'activité vécue et ce qu'ils pourraient vivre, et entre ce qu'ils savent déjà et les savoirs à venir. Des vécus et des savoirs toujours inscrits dans des champs des pratiques.

La nécessité de proposer des actions de formation adaptées ainsi que des approches pédagogiques issues de problématiques de terrain amènent les professeurs associés à s'interroger sur ce qu'ils peuvent apporter en tant que professionnels par rapport à l'exercice et évolution d'une profession et non par rapport à une discipline.

Pour les enseignants associés interviewés, cette interrogation permanente témoigne de la spécificité de leur activité d'enseignement en opposition à l'activité de formation déployée par les enseignants-chercheurs.

Pour eux, ce qui est considéré comme une spécificité se traduit par un « apport professionnel » et l'expression d'une vision des choses fondée nécessairement sur le partage des éléments issus ou construits à partir de ce qu'ils ont vécu professionnellement. A leur égard, c'est cet aspect qui constitue « la valeur ajoutée » de leurs interventions.

Prenons le cas de figure du P.A. n° 4, le dispositif de formation initiale dans lequel il intervient prépare des futurs géomètres-experts. Son cours de sémiologie appliquée à la carte est dispensé en deuxième et en troisième année de formation. Le professeur associé au moment de reprendre ce cours a souhaité adopter un autre positionnement par rapport à cet espace de formation.

Il avait constaté que le cours dispensé en deuxième année était plus basé sur l'observation et l'acquisition des connaissances (concepts, notions, techniques) en sémiologie mais pas assez axé sur la dimension projet et le travail collaboratif. Il suggère donc la mise en place d'un travail en sous-groupes et la création de projets d'expression cartographique en deuxième année de formation. Insister sur la mise en place de cette modalité de travail lui semble essentiel par rapport au développement des compétences des futurs professionnels. Cette préoccupation témoigne d'une intention et d'une logique de professionnalisation.

Pour l'enseignant associé, il est important de se poser toujours la question, « qu'est-ce que je peux apporter cette fois-ci en tant que professionnel ? » et de se demander comment ce qu'il apporte contribuera à la construction d'une professionnalité. Cet apport est important de le situer dans ce qu'il appellera, la recherche d'une « interdisciplinarité » ou d'une « pluridisciplinarité ». Pour ce professionnel, « l'expression cartographique fait partie d'un cursus, fait partie d'un tout ». Cet aspect lui semble essentiel à prendre en compte dans son

activité d'enseignement et dans ce qu'il partagera de son expérience professionnelle en situation de formation.

Nous voudrions maintenant soulever certains aspects plus transversaux, des aspects qui peuvent constituer des points de discussion ainsi que des pistes d'interprétation :

7.5.1. Clivage théorie-pratique

L'acte de signifier l'expérience professionnelle, pour ces professionnels, est ancré dans un clivage théorie-pratique. Les professionnels se définissent avant tout comme des praticiens en opposition à des théoriciens. Des praticiens qui témoignent en situation de formation d'une vision singulière des choses, d'un positionnement professionnel, d'un savoir-faire.

Quelle incidence ou quel impact sur leur positionnement en tant qu'enseignants associés ? Sur la conception des environnements de formation ? Sur la façon de signifier l'expérience et de la mettre en mots ? Quelles sont les logiques de professionnalisation véhiculées par ces professionnels dans l'espace de formation ?

7.5.2. Multi dimensionnalité de l'expérience

Nous avons repéré différents moments d'énonciation de ce que les professionnels se reconnaissent et désignent comme expérience, soit dans les observations des séances de formation, soit pendant les séquences de confrontation aux traces d'activité commentées, en présence du chercheur. L'expression de ces « discours d'expérience » comporte plusieurs dimensions : identitaire (d'offre identitaire), épistémique, pragmatique, relationnelle et communicationnelle, temporelle, réflexive. Des dimensions qui nous semblent interdépendantes et indissociables.

7.5.3. Fonctions attribuées à la communication d'expérience en formation

Parmi les fonctions attribuées qui apparaissent de façon récurrente figurent la fonction didactique, la fonction de sélection des contenus (critère de pertinence), la fonction d'offre identitaire (légitimation et crédibilité du discours du professionnel), la fonction d'aide à la décision, la fonction d'anticipation, et la fonction d'influence sur l'activité d'autrui. Nous

pouvons constater que les fonctions sont les mêmes en fonction des champs des pratiques étudiés.

Les différences constatées sont plutôt au niveau de la posture enseignante adoptée dans l'espace de formation et concernant le choix opéré de ce que nous désignons comme « points d'entrée » et des ressources sémiotiques et matérielles pour parler d'expérience. La notion de posture enseignante est entendue ici, comme une manière d'être au métier d'enseignant qui relève d'un choix éthique.

Ces postures donnent forme à des *figures de soi*, exprimées à travers l'acte d'enseigner. Dans le récit, dans la mise en mots de l'expérience, le sujet se configure selon une « hypothèse » de lui-même qui se dégage de la multitude de possibilités qui constituent son horizon et qu'il tient provisoirement pour véridique. Dire du sujet qu'il est une « hypothèse », c'est dire qu'il permet de fonder provisoirement une figure de soi, soumise à la validation de l'expérience. A travers la succession et la diversité des expériences, le « sujet-hypothèse » teste et expérimente la validité de sa construction identitaire et la reconfigure à mesure (Delory-Momberger, 2005, p. 67)

Nous repérons ainsi quatre postures et quatre figures :

Une figure de « pourvoyeur » : de leçons, de solutions, d'outils, d'astuces, de techniques. L'enseignant associé est le « peritus »⁶¹ ou l'homme d'expérience. Son expérience a été construite à partir des épreuves, des défis auxquels il s'est trouvé confronté tout au long de son parcours. L'expérience est signifiée ici comme « preuve », comme « vécu », comme « capital expérientiel ». Le professionnel cherche à transmettre la meilleure façon d'éviter de faire des erreurs à partir des leçons qu'il en tire de son propre vécu professionnel. L'activité enseignante est conçue comme un moyen, parmi d'autres qui peut permettre de mieux comprendre la réalité du terrain afin de savoir comment agir sur la transformation du réel en invitant les formés à opérer un glissement entre le terrain du réel et le terrain des décisions.

Une figure de tuteur, d'accompagnateur d'une évolution professionnelle des adultes en formation et de construction d'une professionnalité. L'enseignant multiplie les espaces de discussion et de réflexion autour, par exemple, d'un projet (modalité de travail et

⁶¹ Du latin *peritus* qui signifie éprouvé, celui qui a fait ses preuves.

d'apprentissage) afin de favoriser un aller-retour permanent entre le cheminement dans la construction progressive du projet et l'évolution professionnelle des formés. La fonction attribuée aux discours d'expérience est plus une fonction d'anticipation. L'expérience est signifiée le plus souvent comme un levier de réflexivité.

Entre une figure d'intervenant et une figure de catalyseur

Pour le professeur associé, professionnaliser, c'est enseigner quelque chose qui soit utile, que les adultes en formation puissent appliquer dans la résolution des problèmes rencontrés dans l'exercice de la profession. L'activité enseignante doit permettre la compréhension du réel (une intelligibilité du réel) ainsi que l'émergence de connaissances nouvelles pour pouvoir traiter les situations professionnelles correctement. L'expérience est signifiée comme connaissance pratique ancrée dans le réel.

Entre une figure d'expert et une figure de médiateur

Pour l'enseignant associé, l'activité enseignante est une exploration constante des méthodes, des ressources sémiotiques et matérielles afin de faciliter la mise en relation des adultes en formation avec des concepts qui ne lui sont pas familiers. Le professionnel est un tiers, capable d'établir un pont ou une passerelle entre les formés et un univers conceptuel et professionnel. L'enseignant associé est un médiateur dans le processus d'acquisition d'un savoir ou de développement d'une compétence. Sa posture enseignante est celle de faire évoluer la pensée, les idées des formés afin d'enrichir leurs univers conceptuels, culturels, cognitifs.

L'identification de ces différentes figures et postures enseignantes interrogent par rapport à ce que ces professionnels véhiculent comme conception de la professionnalisation et au statut attribué à l'expérience dans ces espaces de formation. Est-ce que ces différentes approches et postures s'éloignent des modèles de formation « applicationniste » et du paradigme de l'expertise dans lesquelles les approches traditionnelles l'inscrivaient ?

Au-delà de ces interrogations, il nous semble que l'espace de formation peut être considéré comme un espace de jonction entre des espaces d'activité de création ou d'émergence de l'expérience (vécue) et des espaces de sa « discoursivisation » (Astier, 2009).

Pour Ferry (1991, p. 91), il est possible de dire que le discours construit l'expérience. C'est à la construction d'une expérience linguistiquement articulée du monde qu'il s'est intéressé. La constitution d'un monde vécu est inséparable d'une thématization discursive des expériences liées aux formes d'agir différenciées suivant des règles techniques, des normes éthiques et des codes symboliques.

Mais pour l'auteur, une telle construction du monde vécu (le monde vécu défini ontologiquement comme un monde des rapports au monde dont l'opérateur en est le discours) est séparable, en revanche, d'une problématisation des contenus de signification qui en résultent historiquement. Pour Ferry, seul le discours possède une aptitude réflexive à thématiser en affirmant que c'est cela qui permet de comprendre la structure ontologique du monde vécu comme ce qui résulte à la fois d'une différenciation pragmatique des rapports au monde et d'une différenciation syntaxique de la grammaire.

Cependant, pour Ferry (1991, p.92), il n'y a pas que cette construction de l'expérience, par laquelle le discours articule le monde dans une ontologie grammaticale. Pour l'auteur, le discours a aussi une épaisseur historique. Comme il l'explique, en thématisant, le discours ne fait pas que *construire* un monde de relations ; il ne fait pas que fixer dans la grammaire une structure ontologique du monde vécu ; il problématise également ses constructions sous leur aspect substantiel en s'expliquant avec les significations qui contextualisent la compréhension et stabilisent les orientations de l'action au sein des mondes culturels.

Pour l'auteur, à chaque moment historiquement significatif d'une compréhension du monde, le discours social du *mythe*, de la *religion*, de la *métaphysique*, de la *critique*, entre autres, gère l'acceptation du réel en fonction de ce qui fut dit précédemment. Ce réel n'est donc pas « intraitable ». S'il est toutefois dynamique, changeant, évolutif, au sens où il surgit toujours sous des aspects nouveaux, c'est en particulier parce qu'au lieu d'être donné, il est plutôt redécouvert au fur et à mesure des expériences dans lesquelles les sujets se confrontent aux sédimentations antérieures du discours comme aux objectivations du travail, de l'interaction et du langage. Ces objectivations que l'auteur appelle « nature », société, et « culture » (Ferry, 1991, p. 94)



Conclusion

S'intéresser à ce que les enseignants associés reconnaissent, désignent et partagent comme leur expérience professionnelle, ou comme savoir issu de celle-ci, dans une situation de formation, n'est pas synonyme d'un éloge à la figure du formateur en tant que seul acteur détenteur d'un savoir expérientiel dans un acte de formation. En choisissant d'investir cette thématique, nous souhaitons nous intéresser à des actes de parole et à des pratiques de formation d'autres acteurs de l'enseignement supérieur en vue de nourrir des recherches et des interrogations ultérieures.

S'intéresser à ce qui est convoqué quand l'enseignant associé fait référence à l'expérience professionnelle, aux intentions des professionnels de la prendre en compte dans leurs cours, aux formes langagières et/ou sémiotiques qu'ils peuvent déployer pour la signifier à autrui et enfin, à l'usage qu'ils peuvent en faire, constituent des questions qui se posent actuellement à propos des enjeux et des démarches de professionnalisation, que ce soit au niveau de la formation initiale et/ou continue.

Apports et limites de la recherche

Les questions, résultats et éléments d'analyse exposés dans cette thèse nous semblent de nature à favoriser le questionnement sur : l'articulation et la portée de la double pratique des personnes à la fois sur le terrain de la formation et celui d'un champ professionnel autre.

Ils favorisent également la prise en compte de la communication de l'expérience professionnelle comme objet de discours, comme objet langagier et son rapport avec la formation. Ceci signifie qu'il est possible de parler d'expérience, de la prendre en compte dans ses différentes formes langagières, pour tenter de comprendre dans un premier temps, ce qui est désigné en tant que tel par les professionnels et comment ces éléments s'inscrivent dans leur activité de formation, et puis, dans un second temps, le sens qu'ils pourraient les attribuer.

Nous considérons qu'étudier la communication de l'expérience professionnelle en situation de formation, comme une « offre de signification », comme le déploiement d'une activité langagière qui pourrait témoigner du sens construit par le sujet résultant de la mise en lien entre différents « territoires vécus » ou divers 'champs d'expérience', nous conduit à défendre une position épistémologique qui consiste à penser que l'expérience professionnelle serait le produit d'un flux permanent, d'une élaboration incessante de sens relative aux événements de la vie professionnelle (et aussi extra-professionnelle), c'est-à-dire, d'une continuité de l'expérience.

L'analyse des différents corpus présentés dans ce travail, a permis de mettre en lumière la façon dont l'espace professionnel ou l'espace du travail est présente et/ou convoqué par les formateurs qui ont participé à cette recherche, dans l'espace de formation. Cette activité de convocation permet de mieux comprendre la manière dont les enseignants-associés articulent ces espaces et les savoirs qui y sont construits.

Cette analyse a permis également d'identifier ce que nous désignons comme des *configurations de la référencement à l'expérience professionnelle vécue*, en identifiant plus particulièrement, les significations, les formes et les fonctions attribués aux références que les enseignants font des situations vécues et issues de leur pratique professionnelle, pendant la conduite de leurs activités de formation. Ces configurations permettent de dresser une sorte de cartographie de ces désignations et de ces usages. Elles constituent une modélisation émergente et une perspective intéressante à approfondir.

Néanmoins, des questions et des limites subsistent encore :

Quel nouvel éclairage théorique serait-il possible de dégager pour penser la relation activité langagière, expérience professionnelle et formation ? Quelle nouvelle approche de l'expérience, pourrions-nous construire pour rendre compte de ce rapport et du travail de nature expérientielle en situation de formation ? Quels sont les effets produits par ces différentes façons de signifier l'expérience chez les adultes en formation ? Comment l'expérience des adultes en formation est articulée avec ce que chaque enseignant partage de son expérience professionnelle dans un dispositif de formation à caractère professionnalisant et dans la perspective d'une approche dialogique ?

Nous sommes conscientes des limites de cette recherche. La première de ces limites se traduit par le nombre réduit de professionnels participant à cette recherche ainsi que par le faible nombre de champs professionnels représentés, lesquels ne permettent pas d'établir des généralités par rapport à la population de cette étude.

La deuxième constitue le fait d'avoir présenté et analysé la communication de l'expérience professionnelle dans un espace de formation, comme si elle était vécue essentiellement de façon individuelle, par l'enseignant associé, sans tenir compte du lien étroit qui existe entre l'expérience professionnelle du formateur et celle des adultes en formation. En d'autres termes, sans avoir approfondi la dimension sociale de cet acte communicatif. Néanmoins, nous nous sommes efforcés de trouver des traces (opératoires et discursives) des enseignants associés qui pouvaient témoigner de la prise en compte des formés et de leur expérience passée ou à venir.

Élargir les champs d'investigation

Les limites et les interrogations exposées précédemment constituent aujourd'hui non seulement un défi épistémologique mais également méthodologique ainsi qu'une ouverture vers de nouvelles perspectives d'investigation : l'identification de nouvelles configurations de la communication de l'expérience professionnelle en formation ; la compréhension de nouvelles formes d'articulation entre l'espace du travail et l'espace de la formation, vécues et construites par les différents acteurs dans des dispositifs de formation ; l'approfondissement de différentes dimensions et fonctions de l'expression de l'expérience professionnelle.

Cette ouverture vers de nouvelles perspectives d'investigation requière l'extension du périmètre géographique et institutionnel du travail conduit. En effet, ce travail de recherche a été déployé dans deux établissements qui appartiennent au même réseau institutionnel, il serait intéressant d'envisager sa poursuite dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur, avec un nombre plus important de professeurs associés temporaires exerçant dans plusieurs champs des pratiques et dans plusieurs filières de formation.

Cette extension géographique et institutionnelle permettrait certainement de construire un corpus plus représentatif de professeurs associés, de prendre en compte d'autres variables et/ou de mettre en lumière de nouvelles singularités ou de convoquer d'autres subjectivités qui

pourront venir enrichir les façons de signifier et de mettre en forme l'expression de l'expérience professionnelle.

Ces nouvelles façons de signifier et de mise en forme de l'expérience, à nouveau problématisées, pourraient permettre de dresser un état des lieux des possibilités et des limites concernant le recours à l'expérience professionnelle des enseignants associés dans un espace de formation universitaire.

Ce qui nous semble important aujourd'hui, c'est de questionner, en quoi les résultats des recherches portant sur la problématique de l'expérience, son expression et sa transmission dans l'enseignement supérieur, permettraient-elles de (re-)penser la formation en termes d'espaces ou environnements, d'objets, d'outils, de pratiques de formation, de conception de l'activité enseignante du professionnel-formateur, de logiques de professionnalisation, de contenus, de l'articulation entre dynamiques langagières, expérientielles et de formation ?

Ces façons de (re-)penser la formation, quelles répercussions pourraient-elles avoir sur la professionnalisation des acteurs et d'une façon plus large, sur des pratiques formatives dans le champ de l'enseignement supérieur et de la formation des adultes ?

Approfondir la recherche sur les différentes façons de signifier l'expérience professionnelle, de l'exprimer et de l'utiliser dans une situation formative, pourrait donner au champ de la formation accès à de nouvelles ressources de pensée et d'action, à une meilleure compréhension de la dimension temporelle, dialectique et dialogique de la communication de ce que les acteurs (enseignants et adultes en formation) se reconnaissent comme expérience. Dans ce sens, nous plaidons pour des recherches qui s'efforcent de comprendre l'expression d'un *métissage expérientiel*, riche d'une pluralité de sens, de pratiques et de références.



Bibliographie

Cette bibliographie a été arrêtée le 28 septembre 2015. Les références sont classées par ordre alphabétique d'auteur selon la norme APA (6e éd.).

ANNOOT E., & FAVE-BONNET M.-F. (coord.), 2004. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.

ARDOINO J., 1993. L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 25-26.

ASTIER P., 2004. Parler d'expérience. In *Formation Emploi*, n° 88, pp 33-41.

ASTIER P., 2005. *Modèle narratif et réflexivité dans les situations de travail et de formation. In Cultures et réflexivité. Etudes réunies et présentées par Marc Derycke. CRE, Université Saint-Etienne*, pp. 199-216.

ASTIER P., 2007. Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des 'discours d'expérience'. In Avenier M.-J., & Schmitt C., *La construction de savoirs pour l'action*. Paris, L'Harmattan, pp 69-85.

AVENIER M.-J. & SCHMITT C., 2007. *La construction de savoirs pour l'action*. Paris, L'Harmattan.

Barbier J.-M. & THIEVENAZ J., (coord.), 2013. *Le travail de l'expérience*. Paris, L'Harmattan.

BARBIER J.-M., 2011. *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF.

BARBIER J.-M., 2000. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

BARBIER J.-M., 2000. Rapport établi, sens construit, signification donnée. In Barbier J.-M., Galatanu. O., (dir.). *Signification, sens, formation*. Paris, PUF.

BARBIER J.-M. & DURAND M., 2003. L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? In *Recherche et Formation*. n° 42.

BARBIER J.-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.

BEZILLE H. & COURTOIS B., (dir.) 2006. *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale.

BIREAUD A., 1990. *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Éditions d'organisation.

BOURDONCLE R., 2000. Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. In *Recherche et formation*, n° 35, pp 117-132.

BOURDONCLE R., MALET R., 2007. Nouveaux cursus, nouveaux diplômés. La formation professionnelle des formateurs à l'université. In *Recherche et formation*, n° 54, pp 5-10.

CAHOUR B., & LICOPPE C., 2010. Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. In *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 2, pp 243-253.

CARRE Ph., MOISAN A., & POISSON D., 1997. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.

CARRE Ph., 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.

CARRE Ph., & CHARBONNIER O., (dir.), 2003. *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.

CHARAUDEAU P., & MAINGUENEAU D., 2002. *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris : Seuil.

CHARLE C., DEL BUONO L., Gaubert C & Soulié C., 2004. Enseignement supérieur : le moment critique. In *Regards sur l'actualité. Dossier Université recherche*, n° 301, pp 21-36.

CHEVALLARD Y., 1995. Les outils sémiotiques du travail mathématique. In *Petit x*, n° 42, pp 33-57 [Article déjà paru dans *Skholê, cahiers de la recherche et du développement*, n° 1, 1994.] Consultable sur : http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_x/fic/42/42x5

CLOT Y., FAITA D. 2000. Genre et style en analyse du travail. In *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

CLOT Y, 1999. *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

COSERIU, E., 2001. Dix thèses à propos de l'essence du langage et du signifié. In *Texte !*, vol. VI, n° 2. Consultable sur : http://www.revue-texto.net/inédits/Coseriu_Theses.html

CROS F., 2011. La diffusion des innovations comme expériences. In Morisse M., Lafortune L., & Cros F., (dir.). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 133-152.

CROS F., & MEYER C. (coord.) 2014. *La communication interpersonnelle en formation. Usages, effets et enjeux*. Lyon, Chronique sociale.

CULIOLI A., 1973. Sur quelques contradictions en linguistique. In *Communications*, n° 20, pp. 83-91.

DELORY-MOMBERGER C., 2005. *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris, Economica.

DEMAILLY L., 2001. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 3, pp. 523-543.

DOMINICE P., (préf.), 2006. Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. In Bézille H. & Courtois B., (dir.). *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, pp. 9-12.

DOMINICE P., 2002. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.

DE NUCHEZE V., 2001. *Sémiologie des dialogues didactiques*. L'Harmattan.

DUMET T., 2013. Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir. In *Questions Vives*, vol 10, n° 20. Consultable sur : <http://questionsvives.revues.org/1372>

FAITA D., 2007. Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In Itziar Plazaola G. & Stroumza, K. (dir.), *Paroles de praticiens et descriptions de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* », Bruxelles, De Boeck & Larcier, pp 63-88.

FAVE-BONNET M.-F., *et al.*, 1999. L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. In *Revue française de pédagogie*, vol. 127, pp. 170-171.

FERRY J.-M., 1991. *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*. Tome I : le sujet et le verbe. Paris, Les éditions du Cerf.

FILLIETAZ L., 2011. La formation professionnelle comme accomplissement interactionnel et multimodal : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. In *Scripta. Linguistica e filologia*, vol. 15, n° 28, pp. 119-143.

FINGER M., 1989. Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? La contribution allemande au débat sur la « formation expérientielle ». In *Éducation permanente* n° 100/101, pp. 39-46.

GADAMER H.-G., 1996 [1976]. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris, Seuil.

-
- GALATANU O., 2000. Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In Barbier J.-M., Galatanu O. (coord). *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- GRASSER B., & ROSE J., 2000. L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. In *Formation Emploi* n° 71, pp. 5-19
- GRASSER B., & ROSE J., 2000. L'expérience professionnelle : sa définition, son acquisition et son utilisation. In *Les Cahiers du Grée*, n° 13.
- GUILHAUMOU J., 1991. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 46, n° 6, pp. 1499-1501.
- HALTE J.-F., 1988. Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. In *Pratiques*, n° 58, pp 3-10.
- HUSSERL E., 1991. *Problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Paris, PUF, appendice XXII.
- HUSSERL E., 1976. *La crise de sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris, Gallimard.
- JORRO A. (dir.), 2014. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris, Éditions Armand Colin/VUEF.
- KNIGHT P. T., 2008. *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Capítulo I: Personas, tiempos y lugares. Parte 1: Trabajar en la Educación Superior. Madrid, Narcea, s.a. de ediciones. Trad. par Pablo Manzano, 286 p.
- KOSELLECK R., 1990. *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS.
- KOSELLECK R., 1987. Temps et histoire. In *Romantisme. Revue de la Société des études romantiques*, n° 56, p. 9.

-
- LECLERC-OLIVIER M., 2003, Entre mémoire et expérience, le passé qui insiste. In *Revue projet. Dossier Rythmes et temps collectifs*, n° 273.
- LEGRAND J.-L., 1990. Le savoir insu des acteurs-auteurs entre formation et recherche. In *Le groupe familial*, n° 126, pp 80-87.
- LEIMDORFER F., 2010. Les sociologues et le langage. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- LOHISSE J., PATRIARCHE G., & KLEIN A., 2009. *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LORENZI J.-H., & PAYAN J.-J. 2004. La réforme LMD et ses conséquences sur les universités françaises. In *Regards sur l'actualité. Dossier Université recherche*, n° 301, pp 37-42.
- MALHERBE J.-F., 1973. John R. Searle, *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Compte-rendu. In *Revue Philosophique de Louvain*, vol. 71, n° 12, pp. 807-811.
- MAYEN P. & MAYEUX C. 2003. Expérience et Formation. Note de synthèse. In *Savoirs*, n° 1, pp. 15-53.
- MEZIROU J., 2001. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon, Chronique Sociale.
- MONDRAGÓN OCHOA H., 2005. *Los profesores universitarios en escena: Un estudio sobre la cultura profesional académica de los « buenos profesores »*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Cali, Colombia.
- MORIN E., 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
- MUSSELIN C., 2008. *Les universitaires*, Paris, La découverte.
- MUSSELIN C., 2003. L'évolution des universités depuis vingt ans. In *Regards sur l'actualité*, n° 293, pp 49-61.
- NOIRIEL G., 1991. Reinhart Koselleck, *Le Futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. In *Genèses*, vol. 5, n° 1, p. 186.

-
- OROFIAMMA R., 2005. Pratique soignante. Comment transmettre l'art du métier ? In *Soins Psychiatrie*, n° 239, pp.33-37.
- PARADEISE C., 2003. Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. In *Sciences Humaines*, n° 139, pp. 26-29.
- PASSERON J.-C., Revel J., 2005. *Penser par cas*. Paris, EHESS.
- PASTRE P., 2000. Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In Barbier J.-M. & Galatanu O. (dir.). *Signification, sens et formation*. Paris, PUF, pp 45-60.
- PERREAU L. (dir.), 2010. *L'expérience*. Paris, Vrin.
- PINEAU G., & LEGRAND J.-L., 2013. *Les histoires de vie*. Paris, PUF, 5^e éd.
- POTEAUX N., 2013. Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. In *Distances et médiations des savoirs*, n° 4. Consultable sur : <http://dms.revues.org/403>
- RAISKY C., & LONCLE J.-C., 1993. Didactiser des savoirs professionnels: l'exemple des formations ergonomiques. In Jonnaert P., & Lenoir Y. *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 339-366.
- RAYMOND D., & Lenoir Y. (ed.), 1998. *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris, Bruxelles. De Boeck & Larcier.
- REGNAULD H., 2015. Traduire, transmettre : l'écriture transdisciplinaire des sciences sociales. In *EspacesTemps.net*, Traverses. Consultables sur : <http://www.espacestemp.net/articles/traduire-transmettre/>
- RICŒUR P., 1983. *Temps et récit*. Tome 1. Paris, Gallimard.
- ROMAINVILLE M., REGE COLET N., (coord.), 2006. *La pratique enseignante en mutation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- SALANSKIS J.-M., 2007. *Territoires du sens. Essais d'éthanalyse*, Paris, Éditions Vrin.

-
- SEFERDJELI L., 2007. L'entretien comme mise en discours des représentations ? In Stroumza K., Itziar Plazaola G. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck, pp 161-180.
- SOREL M., WITORSKI R. (coord.), 2005. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, L'Harmattan.
- SPERBER D., & Wilson D., 1989. *La pertinence. Communication et Cognition*. Paris, Éditions de Minuit.
- TARDIF M., 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- TARDIF M., & LESSARD C., 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université.
- TEICHLER U., 2010. *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Edición especial para el VI CIDUI (Congreso Internacional Docencia universitaria e innovación)*. Barcelona, ediciones Octaedro & Universitat de Barcelona.
- TENGELYI L., 2014. *L'expérience de la singularité*. Paris, Hermann Éditeurs.
- TENGELYI L., 2006. *L'expérience retrouvée ? Essais philosophiques I*. Paris, L'Harmattan.
- VASCONCELLOS M., 2006. *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte.
- VASCONCELLOS M & BONGRAND Ph., 2013. *Le système éducatif*, Coll. Repères n° 131, Paris, La découverte, 5^e éd.
- VYGOTSKI L., 1985. *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.
- WITORSKI R., 1997. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.
- WITORSKI R., 2008. La professionnalisation : note de synthèse. In *Revue Savoirs*, n° 17, pp. 11-39.

WITTORSKI R., 2009. À propos de la professionnalisation. In Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G., & Ruano-Borbalan J.-C. (éd.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* Paris, PUF, pp. 781-793.

WITTORSKI R. & ARDOUIN T., 2012. La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. In Clénet J., Maubant P., & Poisson D. *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris, L'Harmattan.

WITTORSKI R., 2013. Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. In *Questions Vives*, vol. 10, n° 20.

ZABALZA BERAZA M.-A. 2006. *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Compilación de artículos publicados par la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Cali, Colombia.

ZABALZA BERAZA M.-A. 2007. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

Textes officiels

Décret n°85-733 du 17 juillet 1985, modifié relatif aux maîtres de conférences et professeurs des universités associés ou invités.

Décret n°91-267 du 6 mars 1991, relatif aux enseignants associés ou invités dans certains établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur. NOR: MENX9100038D. Version consolidée au 01 février 2012

Décret n°2001-125 du 6 février 2001, portant application des dispositions de l'article L.951-3 du code de l'éducation et des articles L. 413-1 à L. 413-11 du code de la recherche à certains personnels non fonctionnaires de l'enseignement supérieur et de la recherche.

NOR: MENF0003313D. Version consolidée au 13 février 2012

Décret n°2002-737 du 02 mai 2002, modifiant le décret n° 90-51 du 12 janvier 1990 instituant une prime d'encadrement doctoral et de recherche attribuée à certains personnels de l'enseignement supérieur. NOR MENF0200988D. J.O. du 04/05/2002 Pages : 8418/8419 (Modification des art. 1er, 2 et 3)

Décret n°2002-1069 du 06 août 2002, modifiant les décrets n° 85-733 du 17 juillet 1985 relatif aux maîtres de conférences et professeurs des universités associés ou invités et n° 91-267 du 6 mars 1991 relatif aux enseignants associés ou invités dans certains établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Références statistiques (bulletins officiels)

Connaissances des enseignants, Éducation et Formations, DPD-Ministère de l'Éducation nationale, n° 56, avril-juin 2000.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - RERS, *MENRT*, édition 2001

Ministère de l'Enseignement Supérieur. Enquêtes sur la situation des personnels enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur, hors disciplines médicales et odontologiques et GESUP 2, DGRH A1, mai-juin 2011, juin 2009, juin 2008, juin 2007. (Années universitaires 2010-2011, 2009-2010, 2008-2009, 2007-2008, 2006-2007).

Notes d'information Ministère de l'Enseignement Supérieur

Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information n° 07-03, 2007

Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information n° 07-46, année 2006-2007

Ministère de l'Enseignement supérieur, note d'information n° 08-25, année 2007-2008

Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information n° 09-24, année 2008-2009

Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, mai, n° 11-06, année 2009-2010

Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, juillet, n° 12-08, année 2010-2011

Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, août, n° 13-07, année 2011-2012

Ministère de l'Enseignement Supérieur, note d'information, DGHR, année 2012-2013

Notes d'information du Cnam

Cnam Info, n° 24, janvier-février 2012

Cnam Info, n° 27, mai -juin 2012

Notes de Campus France

Note Campus France n°43, déc. 2013. Consultable sur :

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_43_fr.pdf

Sitothèque

Informations relatives au contexte social de la recherche et à la population de cette étude :

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/

Informations relatives aux données statistiques :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22708/bilans-et-statistiques.html>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20616/etudes-et-regards-statistiques.html>

Informations juridiques relatives aux textes de loi :

www.legifrance.gouv.fr/

Informations relatives au contexte institutionnel de la recherche: Cnam

www.cnam.fr/presentation/cnam.fr/missions/

www.cnam.fr.presentationcnam.fr/histoire-projet/le-pres-hesam

esgt-siti.cnam.fr/

Site d'information de l'Union Européenne :

<http://europa.eu.int/comm/education/index.en.html>

