

Mémoire Master 2 Recherche

**Professeur de CFA,
quelle professionnalité ?**

Par Céline Morin – Manrique

Direction : Véronique BORDES, Université Toulouse Le Mirail

Co-direction : Anne JORRO, Cnam - Paris

mai 2014

Université Toulouse Le Mirail
Département des Sciences de l'Éducation
UMR EFTs

UNIVERSITE
DE TOULOUSE
LE MIRAIL



EFTS
ÉDUCATION FORMATION
TRAVAIL SAVOIRS

Résumé

Le champ de l'apprentissage a été jusqu'alors peu investigué et très peu de recherches ont pour objet ses professeurs. La recherche présentée s'intéresse à la professionnalité des professeurs de Centre de Formation des Apprentis des Chambres des Métiers et de l'Artisanat et se veut donc novatrice. Le cadre théorique sera celui de la professionnalité émergente (Jorro, 2011) regardée au travers de la clinique de l'activité (Clot, 1999) avec sa définition des genres, styles et éthos et sa vision globale du travail. En effet, les professeurs de CFA-CMA conçoivent et animent des séquences pédagogiques dans le cadre de formations initiales en apprentissage, mais ils ont aussi bien d'autres tâches (visites en entreprises, gestion de matériel...) ; les attendus sont nombreux. Ainsi, s'il existe une professionnalité propre aux professeurs de CFA de CMA, nous devrions pouvoir dégager un genre spécifique et commun.

Mots clés : professeurs, formation en apprentissage, CFA, professionnalité, professionnalité émergente, clinique de l'activité

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| <u>Introduction</u> | 3 |
| 1. Un peu d'histoire | 3 |
| 2. Pour un nouvel objet de recherche | 3 |
| 3. Un point de départ : les travaux sur les PLP | 6 |
| | |
| <u>1. Particularités du terrain de recherche</u> | 9 |
| 1.1 L'Ecole des Métiers du Lot | 9 |
| 1.1.1 Histoire | 9 |
| 1.1.2 Actualité | 11 |
| 1.2 La place des professeurs : un long cheminement | 15 |
| 1.2.1 Le point de vue administratif | 15 |
| 1.2.2 Activité(s) au quotidien | 18 |
| 1.2.3 Recherches pertinentes... | 20 |
| | |
| <u>2. La professionnalité : une expertise qui se donne à voir, une déontologie à définir</u> | 22 |
| 2.1 Définir une professionnalité ? | 23 |
| 2.1.1 De la profession, | 23 |
| 2.1.2 En passant par la professionnalisation | 27 |
| 2.1.3 A la professionnalité | 30 |
| 2.1.4 Vers la professionnalité émergente | 32 |
| 2.2 Actualité de la clinique de l'activité au vu de la notion de professionnalité | 35 |
| 2.2.1 Pouvoir d'agir et activité réelle | 35 |
| 2.2.2 Le genre, «âme sociale» professionnelle, et les styles | 37 |
| 2.2.2 Le rôle de l'éthos | 39 |
| 2.3 Question de recherche | 42 |
| | |
| <u>3. Choix méthodologiques</u> | 44 |
| 3.1 Construire une posture de chercheuse | 44 |
| 3.1.1 L'heure des questionnements | 44 |
| 3.1.2 Réflexions autour de l'Ecole de Chicago | 45 |
| 3.1.3 Assoir son positionnement | 47 |
| 3.2 Choisir l'instruction au sosie | 49 |
| 3.2.1 Clinique de l'activité et méthodologie | 49 |
| 3.2.2 L'instruction au sosie, définition | 52 |
| 3.2.3 Application à notre recherche | 54 |
| | |
| <u>Conclusion</u> | 55 |
| | |
| Bibliographie | 58 |
| | |
| Annexe I | 60 |
| Annexe II | 61 |
| Annexe III | 62 |
| Annexe IV | 64 |
| Annexe V | 65 |

Introduction

Système de formation ancien, l'apprentissage ne constitue pas un domaine de recherche reconnu, pourtant, c'est celui que nous avons choisi. Son histoire est riche et le champ des possibles est ouvert.

1. Un peu d'histoire

La formation par apprentissage connaît aujourd'hui un nouvel essor mais son histoire a été ponctuée de périodes beaucoup moins fastes. Elle a été le système de formation dominant pendant très longtemps, des recherches ont montré son existence dès la Grèce Antique¹. Au Moyen-Age, la formation professionnelle se structure, s'organise au sein des corporations et arrive l'âge d'or du compagnonnage. Le parcours du jeune apprenti est tout tracé : il se forme auprès d'un maître d'apprentissage puis, parfois, part effectuer son tour de France pour compléter ses connaissances, ensuite, il peut s'installer comme artisan. Avec la Révolution, les choses évoluent. La loi Le Chapelier et le décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791 abolissent les corporations ; les structures formatrices disparaissent, l'apprentissage n'existe plus officiellement. Pendant longtemps, les historiens ont cru que jusqu'au XXème siècle il n'existait plus de formation technique ou professionnelle pour les ouvriers, les formations scolaires ne portant que sur les matières générales. Les travaux plus récents² montrent que, malgré tout, à la fin du XIXème siècle, subsistaient des établissements locaux aussi bien pour les filles que pour les garçons.

Enfin, avec la Loi Astier du 25 juillet 1919, l'Etat va accompagner le développement de l'enseignement professionnel. Les premiers cours professionnels obligatoires sont créés principalement sur des initiatives communales (45% contre 20% par des organismes patronaux, 20% par des associations, 10% par des syndicats et 5% par des industriels). Ces cours évoluent en 1939 en Centres de Formation et finalement arrivent les Lycées Professionnels en 1986. Dans le même temps, le corps enseignant de ces établissements est organisé, le corps des Professeurs de Lycée Professionnel (PLP) est né et continue aujourd'hui d'évoluer.

Quant à la formation en apprentissage, elle a été oubliée par l'Education Nationale. Les

1 (2011) Le travail, malédiction ou libération ?. dossier In L'Histoire, n°368.

2 Marchand P. (2005). «L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919. Essai de bilan historiographique». In Techniques et Culture, n°45. mis en ligne le 22 mai 2008. URL : <http://tc.revues.org/1343>

premiers contrats d'apprentissage sont institués en février 1951 mais restent limités, ils peuvent même être oraux. C'est la loi 71-516 du 16 juillet 1971 qui fait du contrat d'apprentissage un contrat de travail et qui confie la formation générale et technologique aux Centres de Formations des Apprentis (CFA), la tutelle des CFA étant confiée aux Régions par la loi 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. L'apprentissage est alors le «laisser-pour-compte» de l'enseignement professionnel. Heureuse rupture en 1987 avec la loi 87-572 du 23 juillet, l'apprentissage devient une filière professionnelle au même titre que l'enseignement technologique de niveau secondaire et supérieur. Tous les niveaux de qualification, du niveau V (CAP) au niveau I-II (diplôme d'ingénieur), sont accessibles par apprentissage. Grâce à cette politique volontariste, le nombre d'apprentis passe de 225 000 en 1987 à 426 000 en 2011 (MEN-DEPP, 2012). L'apprentissage, fort de ses résultats, se transforme en formation par alternance, terme moins connoté.

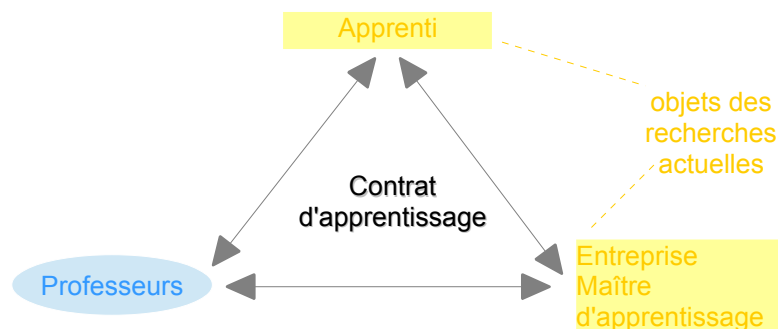
En outre, dans les CFA, c'est la pédagogie de l'alternance qui est mise en avant, elle repose sur la rencontre d'un jeune, d'une entreprise et d'un CFA, liés par le contrat d'apprentissage. La réussite de la formation en apprentissage dépend de la qualité des relations entre les trois parties (apprenti / CFA / entreprise) tout autant que de la qualité des enseignements et de l'intégration dans l'entreprise, les formations reçues en CFA et dans le monde professionnel doivent être complémentaires, cette complémentarité est accentuée par la mise en place de la certification par des contrôles continus en cours de formation. Les deux institutions que sont l'entreprise et le CFA sont représentées quotidiennement par le maître d'apprentissage et les professeurs. Son rôle dans la lutte contre le décrochage scolaire est largement reconnu ; dans le cadre des CFA, les jeunes trouvent une alternative et reprennent confiance en eux et en leurs capacités à décrocher des diplômes.

2. Pour un nouvel objet de recherche

Parallèlement, les chercheurs investissent peu le champ de l'enseignement professionnel. « En effet, si les médias, le monde politique comme celui des entreprises se font l'écho de « performances de l'apprentissage » comme instrument de modernisation économique et sociale, l'apprentissage (et plus largement l'enseignement professionnel) reste toujours un objet méconnu et déprécié » (Kergoat & Capdevielle-Mougribas, 2013, p. 10). Si certains aspects sont étudiés, comme l'insertion des apprentis, d'autres ne sont pas mal connus, mais bien inconnus. De plus, bien souvent, les apprentis ne sont définis qu'en comparaison

avec les élèves, ils apparaissent « en creux » (Moreau, 2003)³. Saluons donc les chercheurs qui s'intéressent à ce monde et nous voulons nous aussi, modestement, apporter notre pierre à l'édifice. En effet, la plupart des travaux actuels portent sur les jeunes en rupture⁴, que la rupture se fasse avec l'école⁵ ou en entreprise, ou sur les maîtres d'apprentissage⁶, c'est oublié le troisième sommet du triangle de l'alternance : les enseignants.

figure 1 : le triangle de l'alternance et ses acteurs



Les jeunes reconnaissent eux-même l'importance des professeurs, il n'est pas rare d'entendre au bout d'une semaine de cours en CFA ou de quelques mois, des apprentis dire : «Ici, c'est différent, les profs sont sympas, c'est agréable». Alors, sachant que les apprentis et les maîtres d'apprentissage sont déjà objets de recherche, comment ne pas s'intéresser aussi aux professeurs, partie prenante de la formation des apprentis ? Il ne s'agira pas ici de faire une étude comparative entre les professeurs de CFA et les enseignants des lycées professionnels ou d'enseignement général et technique (bien que parfois les comparaisons soient difficiles à éviter), l'hypothèse est prise que les professeurs de CFA forment un corps particulier n'ayant pas besoin d'être comparé pour être défini.

De même, le corps des professeurs sera pris dans sa globalité et nous nous intéresserons aussi bien aux professeurs du domaine professionnel qu'à ceux de l'enseignement général alors que traditionnellement les deux sont opposés⁷. Cela nous paraît d'autant plus important

3 Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

4 Lefeuvre G., Clanet J., Marcel J-F., Bordes V. & Talbot L. (2012). *Prévention du décrochage scolaire des lycéens et apprentis, accompagnement renforcé des jeunes en rupture en Midi Pyrénées. Rapport d'évaluation*. UMR EFTS, Université de Toulouse

5 Capdevielle-Mougnibas V., Prêteur Y. & Favreau C. (2013). «Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage». In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°42-1

6 Favreau, C. (2013). *Exercer la fonction tuteur : rapport au savoir et diversité des pratiques tutorales des artisans-maîtres d'apprentissage. L'exemple des entreprises individuelles accueillant des apprentis de niveau V*. Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation, Université de Toulouse

7 Deshayes S., ss la direction de Charlot B. (2001). *Identités professionnelles des professeurs d'enseignement général en lycée professionnel : enseignants échoués ? enseignants en échec ?* Mémoire de DEA Sciences de l'éducation. Université Paris VIII - St Denis

que certaines matières relèvent du domaine professionnel mais sont perçues comme faisant partie de l'enseignement général, surtout lorsqu'elles sont enseignées dans le lieu classe. La distinction enseignement général / enseignement professionnel est dans l'esprit des apprentis plus lié au lieu, alors que pour les professeurs, la distinction se fait sur la discipline enseignée. Etudier les professeurs dans leur ensemble, c'est aussi dépasser leur singularité.

3. Un point de départ : les travaux sur les PLP

Si les professeurs de CFA ne sont pas encore étudiés, plusieurs chercheurs ont pu s'intéresser aux PLP. Il existe une bibliographie sur l'enseignement professionnel (Sibo, 2005)⁸, son titre est un peu abusif car elle est centrée sur les lycées professionnels pour une question de praticité, elle est cependant de qualité. Dans cette bibliographie, un chapitre entier est consacré à «ceux qui font exister l'enseignement professionnel», les enseignants. Les différents ouvrages répondent à trois questions : qui sont les enseignants ? Que pensent-ils de l'enseignement professionnel ? Quelles formations ont-ils reçues ? Deux recherches font références, celle de Pelpel et Troger (2001)⁹ sur l'«*Histoire de l'enseignement technique*» et les travaux de Tanguy (1991)¹⁰ sur «*l'Enseignement professionnel en France*» : ces recherches sont à la fois historiques et actuelles, ils étudient entre autres les origines, le recrutement des professeurs (technique et général), la crise d'identité qui les touche ainsi que les institutions de formation. De manière détournée, Pelpel et Troger justifient les recherches sur les PLP ; selon eux, l'ensemble des choix pédagogiques qui ont été opérés tout au long de l'histoire de l'enseignement technique a été largement déterminé par la manière dont les acteurs concernés ont pensé la culture technique, sa relation avec les cultures générales et scientifiques et sa valeur éducative. Ils étudient alors en profondeur la définition et les différentes expressions de la culture technique, telle qu'elle a été définie dans l'artisanat et la grande industrie au fil du siècle dernier. Ils abordent aussi la notion d'humanisme technique, qui émerge réellement après la Seconde Guerre Mondiale. Tanguy (1991) avait déjà souligné l'importance des changements liés à l'origine des professeurs. Troger (2003)¹¹ continuera sur ce terrain et

8 Sido, X. (2005). Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel. Dossier de la cellule de veille scientifique et technologique. Mémoire de Master 2 recherche didactique des sciences et technique. Ecole normale supérieure de Cachan : UMR sciences techniques éducation formation.

9 Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette Éducation.

10 Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

11 Troger, V. (2003). *Recrutement et formation des professeurs de lycées professionnels : proposition pour assurer le renouvellement des personnels dans les disciplines professionnelles*. Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000636/0000.pdf>

mettra en avant les difficultés du recrutement de PLP et la qualité des formations. Sans conteste, au vu des travaux de Pelpel, Troger et Tanguy, la spécificité de l'enseignement professionnel scolaire tient à ses enseignants, nous formulerons l'hypothèse qu'il en est de même pour l'apprentissage.

D'autres chercheurs ont construit des typologies. Ainsi, Radica et Davailon (1987)¹² commentent les résultats d'une analyse statistique des professeurs de l'enseignement professionnel selon le niveau de diplôme et l'âge. Une seconde partie de ce travail est consacré à l'analyse de la morphologie sociale des professeurs en mécanique et électronique. Cette question est aussi traitée par Tanguy (1991). Coqblin et Quincy (1983)¹³ se penchent quant à eux sur la carrière et la mobilité de ce corps enseignant. Les réactions des enseignants vis-à-vis de l'institution et de leur travail ont été étudiées par Guillaume (1991)¹⁴ qui s'intéresse aux attitudes des professeurs des lycées professionnels et techniques face aux mutations de l'enseignement : réformes, transformations pédagogiques, coopération avec les entreprises et construction d'une identité. Agulhon (1992)¹⁵, dans le cadre d'une étude sur le rapprochement école/entreprise, s'interroge sur le point de vue des différents acteurs, et notamment des professeurs, à ce sujet. Dans le cadre d'une autre étude sur le Bac professionnel, l'auteur analyse une enquête menée auprès de 2500 agents de l'enseignement technique et professionnel. Celle-ci porte sur les points de vue de ces derniers sur les formations possibles pour les 20% qui n'auront pas le Bac professionnel¹⁶. Poursuivant dans la même voie, Figeat (2005)¹⁷ interroge le corps enseignant notamment au sujet des stages en milieu professionnel, de la formation et des poursuites d'étude pour les Bacs professionnels.

Deshayes (2001) s'intéresse à l'identité des PLP d'enseignement général qui arrivent souvent au lycée professionnel faute d'avoir obtenu le CAPES. De manière plus approfondie, Jellab, après avoir travaillé sur les pratiques pédagogiques en LP (Jellab, 2005b), dans la même optique que Deshayes (2001), parle de rapport contrarié au métier (Jellab, 2005a). Dans un ouvrage plus récent, il s'attachera à une étude plus globale de l'enseignement professionnel (Jellab, 2008).

12 Radica, K. & Davailon, A. (1987). Les personnels de l'enseignement technique et professionnel. In *Education et formations*, n°10, pp. 33-55.

13 Coqblin, A., & Quincy, A. (1983). Les personnels enseignants de la formation professionnelle initiale en France. Luxembourg : EUR-OP.

14 Guillaume, F.-R. (1991). Les personnels de l'enseignement technique et professionnel face aux transformations de l'enseignement. In *Education et formations*, n°29, pp. 55-66.

15 Agulhon, C. (1992). Le rapprochement école-entreprise, les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels. In *Education et formations*, n°30, pp. 27-38.

16 Agulhon, C. (1993). Quelle formation pour les 20% qui n'auront pas le BAC ? Points de vue des personnels des lycées techniques et professionnels. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°01, pp. 25-41.

17 Figeat, M. (2005). *Le baccalauréat professionnel Vingt ans après*. Paris : INRP

A la suite de ces lectures, les premiers projets de recherche se tournaient vers une typologie des professeurs de CFA et/ou sur un travail sur leur identité. Cette identité professionnelle des professeurs de CFA se construit à partir de multiples facteurs sociaux, légaux et personnels et influe directement sur les choix pédagogiques, elle mérite à ce titre d'être étudiée. Et puisque les enseignants arrivent avec leur vécu et leur parcours professionnel, une typologie serait pertinente, elle permettrait de mieux connaître ce corps de métier sociologiquement et socialement. Il a aussi été envisagé une étude comparative de nouveaux formateurs suivants ou non une formation spécifique à l'alternance, elle renseignerait sur la construction de l'identité professionnelle et sur les différentes postures adoptées en cours. A propos de ces dernières, sont-elles voulues par les professeurs, sont-elles réelles et perçues de la même manière par les apprentis ?

Dans cette multiplicité de questionnement, aucune problématique suffisamment précise ne se dégagait pour constituer une question de recherche. Celle-ci ne sera formulée qu'avec l'étude du cadre théorique. Nous avons donc commencé nos travaux non pas avec une question de départ mais une interrogation autour d'un objet sur un terrain particulier : les professeurs de matières professionnelles et générales de CFA de Chambre de Métiers et de l'Artisanat.

De plus, il est clairement établi que ce mémoire n'est que le début d'une recherche plus approfondie et qu'au vu des concepts appelés, il était nécessaire d'avoir une réflexion théorique importante. Aussi, après l'évocation du terrain, l'Ecole des Métiers du Lot et plus globalement les CFA des Chambres de Métiers et de l'Artisanat, seront présentés dans ce mémoire le cadre théorique où sont mis en relation la professionnalité (Aballéa, 1992), la professionnalité émergente (Jorro, 2009b) et la Clinique de l'Activité (Clot, 1999) puis, la méthodologie qui sera celle de l'instruction au sosie. Le recueil de données et son analyse seront effectués lors d'une thèse.

1. Particularités du terrain de recherche

Le terrain, l'Ecole des Métiers du Lot, et l'objet de recherche, les professeurs, de part leurs spécificités, méritent d'être présentés. Puis, nous ferons un état des recherches qui portent sur les PLP pour éclairer notre propre recherche.

1.1 L'Ecole des Métiers du Lot

Les professeurs de CFA évoluent dans des cadres institutionnels multiples. Ainsi, s'il existe une minorité de CFA dépendants de l'Education Nationale, d'autres sont rattachés à l'enseignement agricole public ou privé (comme les MFR, Maisons Familiales et Rurales), beaucoup sont sous la tutelle des chambres consulaires (Chambre des Métiers et de l'Artisanat -CMA- et Chambre de Commerce et d'Industrie -CCI-), certains, encore, sont associatifs. Cette disparité institutionnelle amène évidemment à des différences dans l'organisation administrative des CFA mais aussi dans les orientations pédagogiques choisies ou induites.

Dans le cadre de notre recherche, le terrain est celui de l'Ecole des Métiers du Lot. Ce CFA d'une taille moyenne, «humaine» (700 apprentis et adultes en formation), est situé à Cahors, préfecture du département, et est placé sous la tutelle de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat du Lot. Ce cadre est très différent de celui du Ministère de l'Education Nationale et ne relève pas de la fonction publique d'Etat. Les CMA sont des organismes parapublics au service de l'intérêt général mais avec, malgré tout, une logique interne entrepreneuriale.

Nous rappellerons donc l'histoire des CMA pour mieux comprendre la spécificité des CFA qui en dépendent, puis nous aborderons l'histoire de l'Ecole des métiers du Lot, avant de faire un point sur son actualité.

1.1.1 Histoire

Contrairement à d'autres pays européens, la tradition artisanale est très forte en France et les organisations de défense des intérêts des artisans se sont très tôt constituées, plus ou moins favorisées par les monarques. Tous nous avons entendu parler des corporations et surtout du compagnonnage, symbole de l'excellence artisanale. La Révolution Française mettra un coup d'arrêt brutal et définitif à la main mise de ces corporations sur l'artisanat avec

la loi Le Chapelier des 14 et 17 juin 1791. Dans le même temps, commence la révolution industrielle, le XIXème siècle sera celui de l'industrie. Privés de leurs organisations professionnelles, concurrencés par les ouvriers, les artisans se retrouvent seuls, isolés et se font oublier.

Ce n'est qu'à la fin du siècle qu'une conscience artisanale renaît. Les artisans veulent de nouveau se regrouper et apparaît en 1922 la «confédération générale de l'artisanat français». A force de pression et grâce à l'exemple alsacien (loi d'Empire créant des CMA dès 1900), la loi Courtier est adoptée le 26 juillet 1925. Elle crée les Chambres de métiers et de l'artisanat qui deviennent les organes représentatifs des intérêts généraux des artisans dans chaque département et elle leur assigne des objectifs qu'elles assument encore aujourd'hui. Les CMA sont légalement chargées de :

- Défendre et promouvoir l'Artisanat,
- Offrir aux entreprises les services, conseils et accompagnement dont elles ont besoin,
- Tenir le Répertoire des métiers et gérer le Centre de Formalités des Entreprises,
- Délivrer les attestations de la qualité d'Artisan et le titre de Maître Artisan,
- Organiser, promouvoir et développer l'apprentissage dans le secteur des Métiers,
- Favoriser la formation professionnelle des chefs d'entreprises et de leurs salariés,
- Promouvoir les entreprises artisanales par des actions collectives.

A ce titre, elles participent à la politique nationale d'éducation en créant et gérant les Centres de Formation des Apprentis. Aujourd'hui, les CMA forment environ 100 000 apprentis chaque année.

Les Chambres de métiers et de l'artisanat forment un réseau structuré. Les Chambres régionales de métiers et de l'artisanat jouent un rôle de plus en plus important avec la décentralisation. Au niveau national, les CMA sont fédérées au sein de l'Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat (APCMA). A la tête des CMA, se trouvent des artisans élus au suffrage universel tous les 5 ans. Serge Crabié, maître artisan carreleur, est Président de la CMA du Lot depuis 1989 et de la CRMA depuis 1993. Les dernières élections dans le Lot et Midi-Pyrénées ont eu lieu en 2009. Etablissements publics, les CMA sont placées sous la tutelle de la préfecture du département.

La CMA du Lot est, quant à elle, créée en 1939 par décret ministériel, mais ce n'est qu'en 1971 que les artisans ont fait le choix de créer un CFA, il accueillera cette première année 450 apprentis. Les cours se déroulent dans un premier temps dans une salle de la mairie de Leyme, petit village du Nord du département où réside le Président d'alors. Marc Gosse est nommé directeur. De nouveaux locaux sont construits et investis en 1974 ; ils sont spacieux,

modernes et équipés des dernières innovations techniques... Mais éloignés des préfectures et sous-préfectures et ils vieillissent vite. En 1996, après le renouvellement de l'équipe dirigeante de la Chambre (Serge Crabié devient Président et Marc Hermet, jusqu'alors secrétaire général de la Chambre, directeur du CFA), le CFA déménage à Cahors et devient l'Ecole des Métiers du Lot - André Mention. S'ouvre alors une nouvelle page de l'histoire du CFA. En 1997, 600 apprentis sont formés, ce nombre augmentera jusqu'en 2007 pour atteindre 732 apprentis.

Dans le même temps, au niveau national, l'apprentissage se développe, s'organise, participe pleinement à la politique éducative de la nation et s'intègre dans les dispositifs de formation initiale. Ainsi, les apprentis, bien que toujours salariés, sont aujourd'hui considérés comme des étudiants avec les mêmes droits (aides, statuts...) que des lycéens. De même, les programmes (et les contraintes pédagogiques) sont identiques à ceux des lycées techniques et professionnels.

D'un point de vue administratif, l'EDM dépend directement de son organisme gestionnaire, la CMA. De plus, les CFA doivent signer tous les cinq ans une convention avec la Région pour obtenir l'ouverture des formations en apprentissage et l'apport de financement en fonction du nombre et du niveau des apprentis accueillis. Le contenu de la convention précise les modalités de l'organisation administrative, pédagogique, ainsi que les modalités de participation financière de l'Etat ou de la Région. Elle institue un conseil de perfectionnement. La convention comporte aussi la liste des diplômes et titres professionnels préparés, la Région organisant une carte régionale des formations en optimisant (financièrement et pédagogiquement) la répartition des formations sur le territoire. Aujourd'hui, les recettes de l'EDM dépendent à 80% du financement régional.

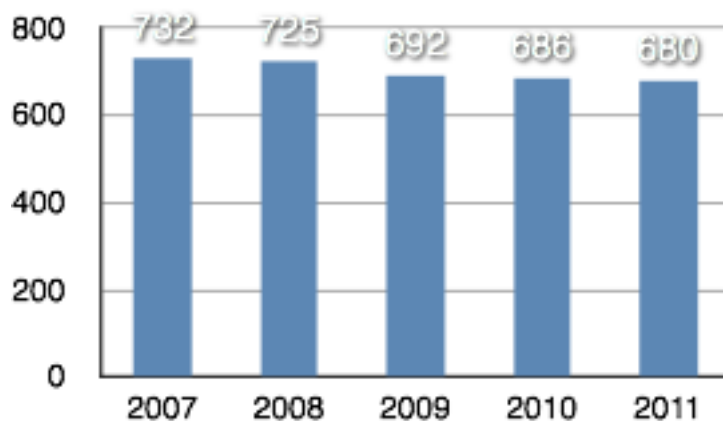
1.1.2 Actualité

Aujourd'hui, si la pérennité de l'EDM n'est pas remise en cause, celle-ci doit s'adapter dans un marché de plus en plus concurrentiel qui voit le nombre d'établissement de formation augmenter. S'ajoute à cela depuis 2009 la situation économique instable touchant le secteur du bâtiment, elle conduit à une baisse sensible du nombre d'apprentis partiellement compensée par l'attrait des métiers du service et de l'alimentation.

Ces deux tendances opposées s'accroissent encore, les effectifs remontant très légèrement en 2012-2013 ; d'autres centres de formations se trouvent dans une situation identique au niveau national. Cette évolution a conduit à une réduction des heures

d'enseignement et en conséquence à une modification des contrats de deux professeurs d'enseignement général (passage d'un temps plein à un temps partiel). Le climat social est donc particulièrement tendu.

Graphique 1 : Evolution des effectifs pondérés sur les 5 dernières années
extrait du Projet d'établissement de l'EDM du Lot 2012-2016



Parallèlement, il faut noter une diversification des publics, l'accueil d'adultes en reconversion est un des axes de développement inscrits dans le projet d'établissement. Il s'agit de demandeurs d'emploi ou de salariés bénéficiant d'une action de formation continue, ils suivent des formations diplômantes, certifiantes ou de préparation à l'emploi. Ce public différent est parfois intégré aux classes d'apprentis, parfois séparé dans des groupes spécifiques.

Quant aux formations proposées, elles sont en évolution avec l'ouverture de formations de niveau IV après une longue période de cantonnement à un niveau V. Cela rejoint la politique établie par le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles 2011-2015 de la Région Midi-Pyrénées. L'objectif déclaré est d'augmenter le niveau de qualification et de permettre une continuité dans les parcours de formation. En outre, l'EDM propose des formations dans des secteurs très diversifiés : bâtiment, automobile, alimentation, service, c'est un CFA multi-métiers. Pour ce faire, l'Ecole collabore avec la CCI du Lot, les organismes et les syndicats professionnels des secteurs concernés. Cette polyvalence est un atout indéniable lorsqu'un des secteurs est en crise.

En 2013, dans la même dynamique, est créée l'URMA de Midi-Pyrénées par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat, elle fédère les CFA-CMA et permet une véritable mise en réseau des compétences. Dans ce cadre, l'EDM du Lot participe à

l'ouverture d'une licence pro en collaboration avec le centre universitaire d'Albi et deviendra un pôle sur la filière farine et restauration du patrimoine. L'Ecole des Métiers est donc en pleine mutation, face à la concurrence et à la crise du secteur bâtiment, elle élève ses niveaux de formation particulièrement sur certains pôles. Ces évolutions ne sont pas sans conséquences sur le quotidien des professeurs.

Tableau 1 : des formations à l'EDM du Lot

| | Métiers de bouche | Hôtellerie | Métiers du bâtiment | Métiers de l'automobile | Service |
|-----------------|---|--|---|--|--|
| Niveau V | <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boulanger - Pâtissier Glacier Chocolatier - Charcutier, - Boucher <p>MC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Employé Traiteur - Boulangerie spécialisée | <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Restaurant (serveur) - Services en brasserie-café - Cuisine | <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carreleur, Mosaïste - Charpentier bois - Ossature bois - Couvreur - Installateur Sanitaire - Installateur thermique - Maçon - Menuisier - Installateur - Menuisier - Fabricant - Peintre <p>MC</p> <ul style="list-style-type: none"> Maintenance équipements thermiques TH Maçon spécialisé en pierres calcaires | <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carrosserie - Mécanicien maintenance véhicule auto - Peinture en carrosserie <p>MC</p> <ul style="list-style-type: none"> Maintenance des systèmes embarqués de l'automobile | <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coiffure - Vente |

| | Métiers de bouche | Hôtellerie | Métiers du bâtiment | Métiers de l'automobile | Service |
|-------------------|--|-------------------------------|--|---|---|
| Niveau IV | BP Boulangerie (ouverture rentrée 2012) | BP Cuisinier BP Restaurant | BP Monteur en installation de génie climatique Bac Pro Intervention sur patrimoine bâti (ouverture rentrée 2013) | Bac Pro Carrosserie Bac Pro Mécanique (ouverture rentrée 2014, en collaboration avec un LP) | BP Coiffure Bac Pro Commerce (ouverture rentrée 2011) |
| Niveau III | Licence Management et développement durable des petites et moyennes organisations Parcours : entreprises artisanales (ouverture rentrée 2013) | | | | |

L'institution qu'est la CMA du Lot et son CFA portent une culture d'entreprise très forte héritée de son histoire. Les valeurs que l'EDM doit transmettre sont celles de l'artisanat : respect du travail manuel et des savoir-faire ancestraux, transmission de professionnels à apprentis, formation, valorisation de l'entrepreneuriat et de l'indépendance... Elles s'imposent aux professeurs. En même temps, d'autres principes s'ajoutent comme la rentabilité et l'efficacité qui sont souvent perçus comme opposés à la pédagogie. La place et le rôle des professeurs sont évidemment contraints par cette organisation et son évolution.

1.2 La place des professeurs : un long cheminement

Aujourd'hui 54 agents travaillent à l'Ecole des Métiers dont 42 professeurs. La place de ces enseignants dans l'institution peut être regardée de deux manières : d'un point de vue administratif ou par leur vécu. Le côté administratif est important car les conditions de recrutement et de travail sont très différentes de ce qui est connu du grand public. L'activité réelle est tout aussi abstraite pour qui n'a pas été professeur en CFA. Nous nous intéresserons donc à ces deux aspects successivement.

1.2.1 Le point de vue administratif

Le personnel des CMA n'appartient pas à la fonction publique d'Etat ou territoriale et un statut particulier fixe les modalités de gestion sur tout le territoire. Le recrutement se fait par chaque établissement ; ainsi, le directeur de CFA choisit ses enseignants et, en fonction des situations, choisit le poste et le type de contrat. Par exemple, le statut distingue deux types d'enseignants : les formateurs et les professeurs. La distinction se fait sur les publics, les activités afférentes et sur les tâches complémentaires : le formateur s'adresse à des groupes d'adultes dans le cadre de la formation continue, le professeur participe à la formation initiale et a donc un public d'apprentis. Les salaires sont supposés identiques. Dans le langage commun, les deux termes sont synonymes et utilisés l'un pour l'autre, pourtant, il est possible d'engager une longue discussion sur l'opportunité de chaque mot. Pour certains la généralisation du terme de formateur au quotidien aboutira à une dévalorisation du métier d'enseignant en CFA et nie l'appartenance à la formation initiale ; pour d'autres c'est justement une affaire de distinction d'avec le monde purement scolaire et cela montre l'évolution de l'enseignement en apprentissage et de la réalité de la pluralité des publics en CFA (cf p. présentation de l'Ecole des Métiers et de son public d'adultes en reconversion). Au-delà du glissement des termes, aujourd'hui l'Ecole des Métiers recrute toujours sur des postes de professeur mais les contrats proposés sont différents pour s'adapter à l'emploi.

A l'intérieur même du corps des professeurs nous pouvons dégager trois contrats de travail différents : professeur vacataire, sous contrat quinquennal ou titulaire. Les vacataires sont recrutés pour des postes nouveaux et/ou pour, au maximum, un mi-temps. Leur situation est très précaire puisqu'ils sont engagés et payés à l'heure, donc révocables à tout moment. Les professeurs sous contrats quinquennaux ont, eux, signé des CDD liés aux conventions régionales, renouvelables tacitement à chaque reconduction des conventions en fonction des

formations autorisées. Ils bénéficient des mêmes rémunérations brutes que les professeurs titulaires et des mêmes évolutions de carrière. La dernière catégorie, les professeurs titulaires ont signés des CDI. Le recours à la vacation est courant à Cahors du fait de la spécificité de certains cours (arts appliqués), de la taille réduite de sections (carrelage) ou de la taille intermédiaire d'autres sections (boulangerie-pâtisserie, coiffure). Cela amène un turn-over important des effectifs. De leur côté, les professeurs sous contrat sont en général touchés avant les professeurs titulaires en cas de baisse des effectifs, ce qui se passe actuellement à l'EDM. Les contrats quinquennaux ne sécurisent pas les professeurs qui pour la plupart souhaitent être titularisés. Les nouveaux statuts de 2009 ont posé le principe de la titularisation de 80% du personnel dans chaque CMA, cela a abouti à la titularisation d'une dizaine d'enseignants dans le Lot. Cependant, l'actualité peut inquiéter avec la présentation du Rapport Queyranne en juin 2013, ce rapport préconise la fin des aides aux entreprises de moins de 10 salariés qui emploient des apprentis et la baisse de la taxe versée aux chambres consulaires. Toute la communauté des CMA, CCI et plus largement des CFA s'insurge contre la proposition qui conduira encore à une baisse des effectifs dans un contexte budgétaire difficile pour les CFA. La fin d'année 2013 et l'année 2014 sera importante pour de nombreux établissements et les tensions sociales risquent de s'accroître.

Les statuts des CMA ont prévu dès le début une organisation horaire particulière pour les professeurs, cette dernière s'est complexifiée avec le temps pour prendre en compte la totalité des activités et tâches dévolues aux enseignants. Le tableau ci-dessous se veut être une synthèse des principales évolutions. En ce qui concerne l'évolution des salaires, un coup de pouce indéniable a été donné en 2009 après une longue période sans augmentation significative. La période d'essai a longtemps été plus longue pour les professeurs que pour les autres agents, contractuels ou titulaires ; première évolution en 2009, la période d'essai des enseignants est alignée sur les autres agents et en 2012, elle passe à 4 mois pour les contractuels. Mais c'est bien sur le temps de travail que tout change en 2009, il va être annualisé à 1435h dont 861h d'enseignement avec des règles plus précises (temps hebdomadaires, temps individuels et collectifs, visites d'entreprise). L'application est inégale dans les CFA et fait encore l'objet de négociations, preuve en est les modifications de 2012. Autre modification, la transformation des moniteurs de gestion en formateurs ce qui correspond à la réalité du terrain avec la multiplication des formations pour professionnels (cf. chapitre 1.2 l'EDM).

tableau 2 : évolution des dispositions concernant les professeurs dans les statuts CMA

| année | indice de rémunération | période d'essai | temps d'enseignement | congé | formation obligatoire | emploi voisin |
|--|------------------------------|-------------------------------------|--|--|-----------------------|--|
| 1980 | stage 290 titularisation 350 | 2 ans (1 an pour les autres agents) | temps d'enseignement maximum de 24h semaine | 7 semaines en été, 1 semaine pendant les congés d'hiver, 1 semaine pendant les congés de printemps | stage de 250h | moniteur de gestion (formation auprès des chefs d'entreprise sur la gestion et l'administration) |
| 1983 | | | temps annualisé : 24h x nombre de semaine de cours ; pas plus de 43 semaines ; pas plus de 30h semaine ; notion de d'heure de présence en dehors de semaine scolaire | | | |
| 1985 | | | disparition notion annualisation ; moyenne de 24h semaine avec une fluctuation possible +/- 4h ; dérogation possible après négociation dans chaque établissement | | | |
| 1990 | 308 / 364 | | | | | |
| ? | | | | 7 semaines en été, 1 semaine 4 semaines d'octobre à avril | | |
| 2009 (rénovation importante des statuts) | 380 / 390 | un an | temps annualisé de 1435 h réparties sur 35 à 41 semaines ; par semaine répartition du temps entre 21h d'enseignement (fluctuation de +/- 3h, accord de l'agent au delà de 24h et de 6h par jour), 12h de temps pédagogique individuel et de 2h de temps pédagogique collectif ; négociation sur les emplois du temps avec les délégués syndicaux , modification possible 3 semaines avant le stage sauf impératif ; organisation des visites en entreprise | | (rien) | formateur (actions de formation auprès de divers publics) |
| 2012 | | mois pour les agents contractuels | modification de la répartition entre TPI et TPC, de la comptabilisation de visites en entreprise ; temps d'enseignement hebdomadaire compris entre 14 et 26h pas plus de 8 semaines de plus de 24h, dans tous les cas, temps d'enseignement hebdomadaire compté au minimum pour 14h | | | |

Une autre des particularités des professeurs de CFA est l'obtention de l'autorisation d'enseigner. La demande (annexe I) est faite par le CFA auprès du Ministère de l'Education Nationale, normalement les professeurs sont soumis aux mêmes conditions de diplôme et/ou

d'expérience professionnelle que les enseignants de lycée professionnel. Aujourd'hui l'obtention de l'autorisation est parfois difficile à cause de problèmes de correspondance des diplômes avec la discipline enseignée, ces difficultés ont pu concerner des professeurs qui avaient été vacataires à l'Education Nationale sur les mêmes disciplines. De plus, s'ajoute l'obligation de formation à la pédagogie de l'alternance auparavant inscrite dans le statut. La formation n'a pas toujours été suivie par le passé, en 2012, l'EDM a mis en place une formation in situ pour les nouveaux formateurs quelque soit leur statut. Autre difficulté à venir, les conditions de diplôme s'imposent à tous les niveaux et cela pourra être problématique à l'avenir pour la mise en place de formation à niveau III. Certains professeurs pourraient aussi se sentir en danger et cela annonce une évolution dans le recrutement des enseignants.

L'environnement de travail des professeurs est donc relativement contraignant et tend à l'être de plus en plus. C'est certes un gage d'uniformisation des conditions de travail sur tous les centres de formation dépendants des chambres de métiers et peut-être d'une professionnalisation des acteurs. Mais les tensions sociales sont vives, la relation à l'institution difficile pour certains enseignants et cela peut porter préjudice à des CFA confrontés à une concurrence nouvelle. Nous pouvons aussi nous demander si cette organisation de plus en plus stricte alliée à des contraintes pédagogiques fortes nées de la rénovation de la voie professionnelle ne bridera pas l'inventivité des professeurs en scolarisant leurs enseignements. Cela rend d'autant plus nécessaire de regarder du côté de l'activité quotidienne des professeurs et de leur vécu.

1.2.2 Activité(s) au quotidien

L'activité et les tâches des professeurs de CFA sont bien connues, la fiche de poste des statuts des CMA les a listées (annexe III). Bien sûr, la définition générale de l'emploi repère est attendue et seule la notion de préapprentissage, d'apprentissage et de formation continue la distingue d'une définition classique du travail d'enseignant (extrait de la fiche emploi repère «professeur» Statut du personnel CMA 2012) :

« Chargé de l'enseignement théorique ou pratique en centre de formation, il intervient auprès des publics dans le cadre du dispositif global de formation (préapprentissage, apprentissage, formation continue). Il assure la préparation pédagogique des cours qu'il dispense. »

La fiche d'emploi type précise les choses et apparaissent des activités liées à l'alternance (extrait de la fiche emploi type «professeur» Statut du personnel CMA 2012) :

- concevoir les programmes, construire les outils pédagogiques adaptés au métier préparé, au référentiel examen et à la complémentarité centre de formation/entreprises,
- préparer et animer les séquences pédagogiques,
- évaluer le travail de l'apprenant en cours de séquence pédagogique et en annotant les travaux,
- participer aux évaluations et examens,
- assurer les échanges et la communication entre le centre de formation, l'entreprise et la famille,
- s'acquitter des tâches administratives et de concertation en rapport avec l'activité pédagogique.

Ces deux définitions restent très succinctes et ne disent rien par exemples des méthodes pédagogiques, elles restent administratives. Nous pouvons retrouver les mêmes attendus dans le programme des formations nouveaux formateurs de l'APCM (annexe IV) ou d'autres organismes comme le CAFOC, Centre Académique de Formation Continue qui est intervenu à l'Ecole des Métiers de Cahors. Le CAFOC est depuis 35 ans la structure d'ingénierie du réseau des Greta de Midi-Pyrénées. Dans le cadre de son partenariat avec le Conseil Régional de Midi-Pyrénées il est partie prenante de la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle. Pour ce faire, il a élaboré un référentiel métier de formateur de CFA qui renvoie au poste de professeur dans les CFA-CMA (annexe V). Ce référentiel va beaucoup plus loin que les fiches de poste du statut des CMA, il insiste beaucoup plus sur l'alternance. Dans les trois fonctions identifiées, les deux premières (mise en oeuvre de l'alternance dans l'apprentissage, prise en charge des apprentis) parlent de l'apprentissage. Mais ce qui est encore plus intéressant, est qu'il parle de posture et d'éthique dans son introduction, cela se retrouve dans les attitudes : «agir en formateur responsable», «s'inscrire dans la dynamique de la formation vers l'emploi», «développer un esprit critique sur sa propre pratique». Pour autant, si le croisement des fiches de poste, des programmes de formation ou des référentiels donne une idée assez claire des activités des professeurs, le quotidien et la manière dont ces enseignants vivent leur métier restent abstraits. Quelques recherches peuvent nous éclairer.

1.2.3 Recherches pertinentes...

Comme nous l'avons déjà souligné, si les travaux sur les élèves sont nombreux, ceux portant sur l'enseignement professionnel en général sont rares et souvent anciens. Malgré tout, et grâce à l'initiative de chercheurs partie prenante dans les lycées professionnels, il est possible de dégager des profils d'enseignants ainsi que leurs postures éthiques et pédagogiques (Jellab, 2005a) (Deshayes, 2001).

Si nous voulons dresser une typologie des professeurs en LP, une des choses à regarder est l'accès au métier. En effet, comme le souligne Agulhon et al. (1994) et à sa suite Deshayes (2001), enseigner en LP comme professeur d'enseignement général est rarement un choix, ces enseignants, «en grande majorité titulaires au minimum d'une licence d'enseignement, sont souvent entrés dans l'enseignement professionnel après un échec aux concours d'accès à l'enseignement général (CAPES et agrégation)»¹⁸. Quant aux professeurs d'enseignement professionnel, ils arriveraient en LP par opportunité, parfois suite à un échec dans leur vie professionnelle ou à une reconversion forcée. Cela conditionne forcément le rapport au métier qui peut être vécu comme un déclassement (Jellab, 2005a) et engendrer des tensions avec les élèves, les collègues ou l'institution. De plus, bien que l'origine sociale des PLP soit moins élevée en moyenne que celle des titulaires du CAPES ou de l'agrégation, du fait de l'augmentation des niveaux de recrutement des enseignants, la proximité socio-culturelle avec les élèves n'est plus, installant une incompréhension réciproque et rendant les conditions d'enseignement plus difficiles. Les stages en entreprises pâtissent aussi parfois de cette tension dans le parcours des PLP car certains d'entre eux ont une perception négative du monde de l'entreprise.

Pourtant, paradoxalement, une nouvelle proximité se crée, une «homologie de condition entre les PLP et les élèves ; celle-ci renvoie à un ensemble d'épreuves subjectives rapprochant l'expérience des uns de celle des autres »(Jellab, 2005a, p. 160). En effet, les PLP, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs parcours scolaires, parlent beaucoup de difficultés voire même d'échec scolaire bien que certains aient finalement obtenus des diplômes à bac + 5. Si nous ajoutons une arrivée dans l'enseignement chaotique et le sentiment d'être dominé dans l'institution scolaire (notamment dans les LP accolés à des LEGT), l'homologie de condition est présente et permet un lien nouveau entre enseignants et élèves.

La vision de la formation en LP par ces mêmes professeurs peut aussi s'expliquer par leurs parcours de vie. Pour tous, les objectifs prioritaires à atteindre sont la lutte contre l'échec

¹⁸ Agulhon, C., Gonnin Bolo, A., & Guillaume, F.R. (1994). Les changements dans les lycées techniques et professionnels, dix établissements en interrogation. INRP, Politique, pratiques et acteurs de l'éducation, p. 192.

scolaire et la socialisation des élèves afin de favoriser leur insertion socio-professionnelle. Au quotidien, les professeurs attachent donc de l'importance à la socialisation dans leurs cours avec un temps de mise en condition cognitive ouvrant sur le respect des règles de vie et aussi sur le sens donné aux savoirs. Ainsi, dans un aller-retour permanent, les savoirs théoriques sont rattachés à des situations concrètes pour mobiliser les élèves. Toujours pour lutter contre l'échec scolaire, une pratique de surnotation en première année de formation a été constatée (Jellab, 2005b). Les professeurs d'enseignement général se réfèrent plus souvent à ces objectifs et à ces pratiques, les professeurs d'enseignement professionnel bénéficient pour leur part d'une légitimation «naturelle» de leurs matières et d'un attrait de la nouveauté. Pour les deux corps de professeurs, l'écoute et le suivi individualisé sont à privilégier pour éviter les ruptures.

En ce qui concerne l'obtention du diplôme, c'est entre filières qui recrutent ou non que la frontière se creuse. Dans les métiers en crise, le diplôme est important car il permet de faire face à la compétition sur le marché de l'emploi ou de se réorienter plus facilement. A l'inverse, dans les métiers porteurs, c'est l'expérience qui est privilégiée et qui fera la différence lors de la recherche d'emploi plus que le diplôme. Cependant, au fur et à mesure de la scolarisation de l'enseignement professionnel, les premiers diplômes de niveau V (CAP et BEP) sont perçus par tous comme indispensable pour une poursuite d'études et un nouvel enjeu apparaît pour les élèves les plus en difficulté.

La ressemblance avec le monde des CFA est indéniable, jusqu'où va-t-elle ? Probablement très loin. Nos propres travaux et réflexions ont ainsi montré l'intérêt et l'utilisation d'une évaluation réfléchi différemment en première année de CAP. De même, les parcours professionnels des professeurs de CFA sont loin d'être linéaires et le sentiment d'être mis à l'écart de la voie scolaire «normale» bien présent. Mais le contexte institutionnel des CFA et le principe de l'alternance induisent forcément des différences. Nous regarderons donc les résultats des recherches de Jellab non pas dans un esprit de comparaison entre le monde de l'Education Nationale et les CFA, mais bien comme un apport positif à notre réflexion lors de l'analyse des entretiens avec les professeurs de CFA. Des pistes sont soulevées, elles doivent être validées ou non et replacées dans le cadre théorique de notre recherche.

2. La professionnalité : une expertise qui se donne à voir, une déontologie à définir

«Être professionnel» est une injonction de plus en plus impérative dans notre société. Le sens commun met un certain nombre de représentations et de valeurs derrière ce terme : expertise technique mais aussi rigueur et sérieux, amour du métier... Par extension, le professionnalisme est revendiqué par des groupes de salariés pour mettre en avant la complexité et la technicité de leur métier. Mais dans une réalité plus sombre, cette notion s'impose aux salariés comme une nouvelle contrainte, en plus d'être compétents techniquement, ils doivent porter des valeurs morales positives et montrer ostensiblement leur envie de travailler quelque soit le positionnement de leur poste dans la chaîne hiérarchique et d'exécution.

Dans le même mouvement, l'université doit aujourd'hui proposer des formations qui conduisent à un métier, à une expertise reconnue sur le marché de l'emploi, c'est à dire des formations professionnalisantes. Se sont développés les licences et les masters professionnels et chaque cycle propose des unités de valeur de professionnalisation. L'intégration des anciens étudiants sur le marché du travail fait d'ailleurs partie des critères d'évaluation des diplômes. C'est un véritable défi pour l'institution plus arquée sur les savoirs que sur les savoir-faire, et elle a déjà commencé à le relever.

La formation des enseignants n'échappe pas à cette nouvelle donne, la refondation de l'école engagée par le ministère actuel, inclue la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education et un nouveau référentiel métier définit les compétences des professeurs à chaque niveau d'enseignement¹⁹. La professionnalisation est donc un des maîtres-mots de notre société.

Ce paradoxe entre professionnalisme voulu et professionnalisme prescrit doit rester présent à l'esprit bien que notre propos dans ce mémoire ne soit pas d'imposer une bonne vision du monde du travail mais de comprendre et d'expliquer à l'aide de concepts connus et éprouvés.

Si nous nous intéressons aux champs de la recherche et des Sciences de l'Education, nous pouvons constater que les concepts, bien que toujours en construction, se font de plus en plus précis et se nourrissent notamment de la psychologie du travail. Nous allons donc nous référer aux notions de profession, de professionnalisation, de professionnalité et de

19 MEN - DGESCO A3-3.(2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-07-2013. J.O. du 18-07-2013

professionnalité émergente (Jorro, 2011). Puis nous compléterons ce cadre théorique avec les concepts de clinique de l'activité (Clot, 1999) et d'éthos (Jorro, 2009b).

2.1 Définir une professionnalité ?

En partant de la notion de profession,, nous préciserons les problématiques de professionnalisation de l'enseignement et des enseignants et nous verrons pourquoi les concepts de professionnalité et de professionnalité émergente sont les plus pertinents pour étudier les professeurs de CFA.

2.1.1 De la profession...

Une des limites de ces approches de l'enseignement et des enseignants par les concepts de professionnalisation et de développement professionnel est qu'elles éludent parfois la question de la profession, usant des termes de métier et de profession alternativement alors qu'ils ont pourtant des sens différents.

Le métier, dicit les définitions du dictionnaire, est manuel, cela n'empêche pas la présence de réelles compétences cognitives. Les métiers sont respectés mais, le prestige est moindre que pour une profession qui est dite intellectuelle bien que certaines intègrent une dimension pratique (comme la médecine). D'ailleurs, le plus souvent, les membres d'une profession disposent de revenus plus importants. Les sociologues anglais et américains se sont emparés très tôt de la notion de profession et ont créé un idéal type (Flexner, 1915²⁰, Parsons, 1939²¹, 1968²²). En effet, l'idée de profession est née au XIXème siècle aux Etats-Unis et s'est développée tout au long de la première moitié du XXème siècle. Pour la classe moyenne, la culture professionnelle devient un idéal de vie et de morale dans une démocratie qui met en avant le mérite et la science contre le privilège de la naissance. Cette vision de la profession est très positive et concerne uniquement les professions libérales.

Lemosse (1989)²³ a résumé la vision anglo-saxonne en dégagant six caractéristiques

20 Flexner, A. (1915). Is social work a profession ? In *School and society*, n°26, pp 901-911.

21 Parsons, T. (1939). *The professions and social structure*. Repris dans Parsons, T. (1949). *Essays in sociological theory*. Illinois : The Free Press. Revised edition (1958), pp. 34-49.

22 Parsons, T. (1968). Professions. In *International encyclopedia of the social sciences*. New York : Collier Macmillan, pp. 536-547.

23 Lemosse, M. (1989). Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.

communes à toutes les professions :

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique ou spéculative ;
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohérence internes ;
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Aballéa (1992) propose d'autres conditions plus synthétiques nécessaires à la constitution d'une profession :

- la délimitation d'un objet,
- la constitution d'une expertise,
- la définition d'un système de références,
- le développement d'une fonction de légitimation,
- un système de contrôle d'accès à la profession.

La première condition, la délimitation d'un objet, est essentielle car elle définit le domaine d'intervention et précise les finalités de l'action. Cet objet est lié à la société où la profession évolue, l'objet va donc se transformer en même temps qu'elle. En conséquence, si une profession n'arrive pas à transformer son objet, celui-ci se dilue ou disparaît et la profession meurt. Les médecins ont réussi ce pari, d'autres professions comme les sabotiers, ont échoué.

La référence au système d'expertise peut être aussi précisée ; en effet le système doit être complexe pour s'opposer à l'expertise-métier basée sur la pratique et l'empirisme. L'expertise professionnelle, comme dans le concept anglo-saxon, a une dimension intellectuelle et un caractère abstrait. Le système d'expertise se décompose en trois parties : une composante technique et méthodique, une composante sociale et une composante gestionnaire qui articule les deux autres composantes.

L'exercice de cette expertise est conditionnée par le système de références qui est l'ensemble des valeurs et des normes propres à un groupe professionnel, son univers moral. Son importance ne doit pas être sous-estimée, «l'identité d'une profession repose aussi souvent sur la cohérence de son système de valeurs et sur la visibilité de celui-ci que sur l'unité de son système d'expertise» (Aballéa, 1992). Ce système peut aussi être un inducteur d'approfondissement de l'expertise ou de l'élargissement de l'objet, contribuant alors à l'évolution et à la survie de la profession. L'évolution du système et la reconnaissance de sa légitimité entraîne nécessairement une acculturation.

Mais la reconnaissance doit être aussi sociale. La légitimation sociale de l'intervention d'une profession dans un champ, outre sa survie, induit un monopole sur des objets parfois de plus en plus éloignés de l'objet d'origine. Les professions médicales sont un exemple de reconnaissance sociale pleinement acquise : les médecins interviennent aujourd'hui dans des domaines très diversifiés (éducation des enfants, relations sexuelles, difficultés scolaires...). La reconnaissance, en contribuant au développement de la profession, devient un enjeu social et logiquement, des groupes (associations d'anciens élèves, ordres, groupes de pression...) agissent pour exacerber la reconnaissance sociale.

En dernier lieu, il n'y a pas de profession sans un système de contrôle de l'accès à la profession, à l'expertise et au système de référence. C'est un point stratégique pour la survie d'une profession, mais c'est aussi le plus menacé. L'Etat intervient de plus en plus en définissant les programmes de formation ou en créant des comités d'éthique. Par exemple, parallèlement au système disciplinaire de l'ordre des médecins, ces derniers sont de plus en plus souvent convoqués devant les tribunaux, le manque d'expertise, l'erreur, peut être jugé par des individus extérieurs à la profession.

Lorsque Bourdoncle (1991) s'intéresse à son tour aux professions, il constate pour sa part que deux traits importants reviennent dans les différentes définitions : le service et le savoir. Les professions satisfont à des besoins essentiels de l'être humain, la vie, la mort ou encore les rapports sociaux (Jakson, 1970)²⁴ ; ces champs concernent tout le monde mais peu y sont experts et franchissent les tabous nécessaires à l'exercice de la profession. Quant au savoir, il n'est pas acquis par simple imitation et s'enseigne, les Américains parlent ainsi de « learned profession ». Pour cela, le savoir nécessaire a été rationalisé au sein des universités (Parsons, 1968) et s'est peu à peu détaché de la pratique, gagnant en autonomie.

Toutes ces visions, encore une fois très positives, ont été largement critiquées. Les premiers à remettre en cause la pertinence des analyses anglo-saxonnes ont été les sociologues

24 Jackson, J.A. (1970). *Professions and professionalization*. Cambridge : University Press.

interactionnistes. Tout d'abord, est contestée la distance prise avec l'objet pratique. Les professions se sont auto-assignées un rôle et une place et les sociologues fonctionnalistes se seraient laissés bernier en utilisant « la propre définition d'elle-même que donnaient ces professions » (Johnson, 1972, p. 25)²⁵. Pour les sociologues interactionnistes, « leur trait centrale (de ces professions), ce n'est ni leur savoir de haut niveau ni leur altruisme, comme l'affirmait les fonctionnalistes, contribuant ainsi au mythe, mais leur capacité à faire reconnaître par la société leurs prétentions » (Bourdoncle, 1993, p. 89). La profession devient acteur politique adoptant une communication externe et une rhétorique. Grâce à cette transaction sociale, le groupe obtient une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandant légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) (Hughes, 1958)²⁶. De plus, il existe un écart entre les prétentions et la réalité, la science peut devenir une rationalité instrumentale qui n'empêche pas les écarts à la morale (Hughes, 1958). Cela aboutit inévitablement à une démythification des professions.

Parallèlement, les sociologues que Bourdoncle appelle conflictualistes (Bourdoncle, 1991), les marxistes et les néowéberiens, se lancent aussi dans la critique des professions. Les marxistes les intègrent dans l'évolution du capitalisme comme un moyen de renforcer le contrôle et le pouvoir de la classe dominante. Pour les néowéberiens, l'approche par la « cloture sociale » ou « la fermeture des marchés » explique la prédominance des professions. Pour les deux courants, les professions subiront les aléas de leur évolutions soit par la prolétarianisation avec des professionnels qui deviennent salariés, soit par la perte du pouvoir économique au profit de grandes entreprises ou d'autres groupes.

D'autres encore ont amené une critique épistémologique en redonnant de l'importance aux savoirs créés dans l'action en contre-point des savoirs théoriques. Glazer (1974)²⁷ parle d'intuition, de talent ou d'art dans les professions mineures (enseignement et travail social) où les finalités sont plus confuses et où les cas sont uniques. Quant à Schön (1983, p 43)²⁸, pour lui « il paraît juste de dire que notre savoir est dans notre action ». Cela remet en cause un des piliers de la notion de profession.

Finalement, une des critiques les plus vives viendra de la société elle-même et des ses échecs. Beaucoup ne reconnaissent plus l'expertise des professionnels et ne prêtent plus à la science la capacité de tout réguler.

En France, la médecine répond parfaitement à la définition classique tout comme la

25 Johnson, T.J. (1972). *Professions and power*. London : Macmillan.

26 Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. Glenoe, Illinois : The Free Press.

27 Glazer, N. (1974). The schools of the minor professions. In *Minerva*, n°12(3), pp. 346-363.

28 Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner*. How professionals think in action. New York : Basic Books.

profession d'avocat. Pourtant se pose nécessairement la question de l'adaptation de cette définition au contexte français où le travail salarié est beaucoup plus important et où la sociologie a toujours privilégié une approche liée aux classes sociales. En effet, si l'accès au titre de profession n'est pas simple et jamais définitif, le corps enseignant, que ce soit en Angleterre ou en France, revendique sa reconnaissance comme profession notamment en défendant une formation spécifique. Pour Lemosse (1989)²⁹, sans fermer entièrement la porte, les enseignants anglais ne peuvent prétendre au titre de profession en raison de deux obstacles. Tout d'abord, la formation n'est pas assez longue ni assez technique malgré les progrès accomplis, l'université n'a pas rationalisé complètement le savoir des enseignants ni théorisé leur pratique. Ensuite, le contrôle des enseignants sur leur groupe n'est pas suffisant. Les enseignants sont intégrés dans un système bureaucratique et hiérarchique et ont peu d'autonomie. Aballéa (1992) fait un peu le même constat avec le travail social. Nous pouvons le faire à l'identique pour les enseignants français, d'autant plus que la notion même de profession est très située et que dans le contexte français, les professions sont multiformes.

Cependant, nombreux sont ceux qui appellent à une professionnalisation. Dans l'acceptation anglo-saxonne, cela renvoie au passage d'une occupation à une profession avec la création d'instances professionnelles. Nous allons voir qu'en France, les recherches s'orientent un peu différemment.

2.1.2 En passant par la professionnalisation

Les discussions et recherches sur la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants sont nombreuses (Perrenoud, Paquay et Altet, 2002³⁰; Perrenoud, 1994³¹, 2001³²; Lévesque et Boisvert, 2001³³) et se placent dans une perspective de développement professionnel. Cependant, comme le soulignent Mukamurera et Uwamariya (2005) et Perrenoud (2001), le terme reste confus tant sur le plan épistémologique que sur le plan pratique de son aboutissement. Si la professionnalisation est l'accès à la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, l'élément principal à retenir est que tous les candidats enseignants sont

29 op. cité p. 21

30 Perrenoud, P., Paquay, L., et Altet, M. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

31 Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

32 Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. France : ESF.

33 Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement. Théorie et pratique*. Montréal : Editions Logiques.

amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour pouvoir agir comme des professionnels compétents. Il faut noter ici l'apparition des notions de responsabilité et d'éthique dans un contexte porteur d'enjeu. La formation et l'éducation sont des questions sociales vives qui nécessitent que les acteurs possèdent une éthique pour faire face dans l'action. Pour clarifier les concepts, nous allons nous référer à Bourdoncle (1991) et Wittorski (2007).

Bourdoncle a mis en discussion les trois termes de professionnalisation, professionnalisme et professionnalité pour en clarifier le sens. S'inspirant de Hogle (1980, 1983)³⁴, il dégagerait trois sens à la professionnalisation. Dans une première acception, la professionnalisation est le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession. Le processus correspondrait au développement professionnel, et à la fin se constituerait la professionnalité. Cette professionnalisation entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle ou collective et concerne aussi bien les individus que les groupes professionnels. Les gestionnaires ou les formateurs d'enseignants défendent ce sens de la professionnalisation, les sociologues s'inscrivent plutôt dans les sens suivants.

Dans la lignée des sociologues constructivistes, la professionnalisation peut être regardée comme la stratégie ou la rhétorique déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. Il s'agit ici d'un processus d'amélioration collective du statut social de l'activité. Cette dimension serait essentielle pour Tardif et Lessard (2000)³⁵ car elle est en lien avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits. Nous pouvons voir aussi un lien avec Dubar et son modèle de la construction identitaire (1991)³⁶. Les associations professionnelles participent à cette professionnalisation. Au niveau de l'individu, la professionnalisation prend un troisième sens et se comprend comme l'adhésion de l'individu à la rhétorique et aux normes établies collectivement. Bourdoncle distingue alors le professionnisme du groupe et le professionnalisme de l'individu.

34 Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In Hoyle, E., Megarry, J. *Professional development of teachers. Word yearbook of education 1980*. London : Kogan Page, pp. 42-54.

Hoyle, E. (1983). The professionalization of teachers : a paradox. In Gordon, P. *Is teaching a profession ?* London : University of London Institute of Education, pp. 44-54.

35 Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.

36 Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.

Tableau 3 : les différents sens de la professionnalisation

| Mise en oeuvre : | Processus : | Etat : |
|---|--|--------------------------------|
| de connaissances et de capacités (ind./coll.) | développement professionnel | professionnalité |
| de stratégies et rhétoriques collectives | professionnalisation métier → profession | professionnisme (corporatisme) |
| adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes coll. | socialisation professionnelle | professionnalisme |

extrait de Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. In *Revue Française de Pédagogie*, n°94, pp. 73-91.

Si Bourdoncle nous permet donc d'y voir plus clair, Wittorski fait un autre choix et regarde la professionnalisation comme une transaction sujet / environnement. Pour lui, la professionnalisation se fait dans l'action par la production de façons de faire souvent peu scientifiques. « La professionnalisation relève, au final, d'un jeu d'articulation étroit entre ce que le sujet montre de lui en situation de travail (notamment au travers des process d'action qu'il met en œuvre), ce que l'environnement attend (la tâche au sens de la psychologie du travail) et reconnaît de lui selon des critères d'efficacité (l'attribution d'une compétence au sujet à partir des process d'action qu'il mobilise) ou selon des critères de légitimité (l'attribution du qualificatif de professionnel aux actes produits par le sujet) » (Wittorski, 2007, p. 146). Donc, côté organisation, la professionnalisation est une intention sociale qui a pour objectif l'évolution des personnes au travail, et du côté individu, c'est un jeu identitaire, une transaction entre mise en reconnaissance de soi et une reconnaissance effective de l'environnement.

Pour montrer le jeu et l'enjeu social, le chercheur articule compétence, identité et professionnalisation. La compétence est comprise comme un processus (Wittorski, 1998)³⁷, finalisée, elle appartient à un individu ou à un groupe en action. Le sujet est dit compétent par l'organisation (espace macro) et les équipes (espace méso) lorsqu'ils jugent efficaces des process d'action mis en œuvre par le sujet. L'organisation a une tâche d'évaluation, de codification et de hiérarchisation des compétences. « le mot compétence désigne donc bien l'attribution sociale d'une qualité à un individu, à partir du constat de la réussite de son action » (Wittorski, 2007, p. 153). L'identité est aussi considérée en mouvement. L'individu met en place des stratégies de reconnaissance de soi tandis que l'organisation propose des situations permettant l'attribution de compétences et qui peuvent être considérées comme des

37 Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In *Education permanente*, n°135, pp. 57-69.

offres identitaires. Résultent des tensions entre deux orientations identitaires qui induisent des liens d'interdépendance socio-affectives et des rapports de pouvoir. L'identité devient une dynamique et non pas un état stable qui relève de la négociation sociale et de l'agir. La professionnalisation est donc en même temps action et dynamique identitaire.

L'enjeu social est important pour bon nombre de groupes professionnels, dont les enseignants, qui veulent se professionnaliser. Pour notre part, nous ne voulons pas montrer que professeur en CFA est une profession, ni démontrer qu'il s'agit d'un métier en cours de professionnalisation. De plus, les recherches étant inexistantes sur cet objet, nous nous sommes tournés vers un concept plus descriptif d'un état d'un groupe professionnel : la professionnalité.

2.1.3 A la professionnalité

Le terme de professionnalité est apparu dans les années 60-70 en Italie. Le contexte social est alors tendu : la société capitaliste est contestée et de nombreux groupes activistes lancent des attaques terroristes. Parallèlement, les ouvriers italiens, à travers les syndicats, cherchent à faire reconnaître les compétences multiples et variées mises en oeuvre dans les usines, la professionnalité est alors un patrimoine commun que l'on veut faire reconnaître et aussi défendre. Les revendications ouvrières cachent plusieurs idées sous-jacentes : les métiers sont morts et la parcellisation des tâches (c'est à dire le taylorisme) à outrance est condamnée, un ouvrier doit être autonome, polyvalent et maîtriser un certain nombre de savoirs. En s'opposant au métier, la professionnalité est directement liée à la notion de profession. Peu à peu, cette notion se transfère au monde de l'entreprise, la professionnalité devient un état qui se compose des connaissances du groupe et des capacités individuelles.

Lorsque les Français s'emparent à leur tour du concept, il devient instable, flou et ambiguë (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995), ce n'est qu'avec le temps que la notion va se préciser et se distinguer de ses origines italiennes. Paquay et Altet (1996, 2012) définissent ainsi une nouvelle professionnalité en s'inspirant de Bourdoncle (2000)³⁸ et déclinent la notion de professionnalité sous cinq aspects :

- l'organisation de l'activité,
- l'existence d'un groupe de professionnels,
- la structuration d'un ensemble de savoirs spécifiques,
- l'acquisition et le partage de ces savoirs par le groupe,

38 Bourdoncle R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. In *Recherche et Formation*, n°35, 117-132.

- la formation.

Altet simplifie en parlant de la professionnalité comme d'«un processus de rationalisation des savoirs mis en oeuvre et par des pratiques efficaces en situation». En ressortent quatre modèles historiques de la professionnalité enseignante : le magister, détenteur naturel du savoir ; le technicien qui apprend le métier à partir de savoirs pratiques ; l'ingénieur qui s'appuie sur des modèles scientifiques pour repenser son enseignement ; et, le plus récent : le professionnel ou praticien réflexif qui articule son savoir-faire entre pratique-théorie, alimentant l'une avec l'autre. Ce dernier modèle, inspiré de Schön (1993)³⁹, a conquis l'Europe et influe l'organisation des formations des enseignants. Demailly (2008)⁴⁰ simplifie encore et situe la professionnalité dans le temps, elle appellera professionnalité «l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée».

A la suite de Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995), dans les différentes définitions nous pourrions retenir l'idée de capacité professionnelle ou d'expertise professionnelle en gardant à l'esprit que la notion est instable et toujours en construction.

Aballéa (1992), pour sa part, aboutit à une définition plus précise et à notre sens plus complète. Il part de la notion de profession qu'il a préalablement définie comme nous l'avons vu précédemment, en lui enlevant le système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. La professionnalité, qu'elle s'applique alors à un individu ou à un groupe, devient une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en oeuvre, bref, un savoir et une déontologie, une science et une conscience.

Pour résumer, trois dimensions sont à chercher dans chaque professionnalité :

- une dimension d'expertise,
- une dimension éthique et déontologique,
- une dimension sociale.

De plus, en suivant Aballéa, nous pouvons admettre alors que, s'il n'y a pas de profession sans professionnalité, il peut exister une professionnalité sans profession. Et dans la mesure où la professionnalité garantit l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle, sa définition devient une ambition légitime. Pour les chercheurs cela permet d'investiguer tous les champs professionnels y compris ceux où les réalités sont diverses et variées comme le travail social ou l'enseignement, une professionnalité globale peut être

39 Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

40 Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

dégagée quel que soit le contexte.

figure 1: La Professionnalité



Nous considérons qu'il est particulièrement intéressant d'utiliser le concept de professionnalité pour notre recherche. En effet, les professeurs de CFA ne sauraient constituer une profession car il manque évidemment ce système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. Cependant, il est tout à fait possible de parler de professionnalité, notion moins restrictive qui s'adaptera à la pluralité des situations quotidiennes. Ce concept est d'autant plus intéressant que l'activité des professeurs est connue et transcrite (Mauduit-Corbon, 1996), mais que nous ne savons rien de leur déontologie, de leur éthique, de leur système de référence.

Fort de ce constat et en allant plus loin dans la réflexion, nous ne pouvons que nous tourner vers la notion de professionnalité émergente (Jorro, 2009b).

2.1.4 Vers la professionnalité émergente

La professionnalité émergente (Jorro, 2011) est un concept relativement récent qui comble un vide entre la professionnalité et le développement professionnel. En effet, la professionnalité est un état ; à l'opposé, il y a le développement professionnel qui nous parle de changement mais qui n'accorde que peu de place à l'éthique et à la déontologie. La professionnalité émergente est à mi-chemin : composée de 3 aspects comme la professionnalité (l'expertise, la déontologie et la reconnaissance sociale), elle s'intéresse au processus de formation de la professionnalité et non pas à son état final. La différence d'avec la professionnalité se situe donc essentiellement dans la temporalité car il est alors posé que la professionnalité a un commencement et se construit dans le temps.

De manière évidente, la professionnalité émergente et sa reconnaissance concernent en premier lieu les étudiants en formation initiale qui ont tout à construire, leur professionnalité apparaît au fur et à mesure de la formation et des stages. Cependant, Jorro a souligné et montré que ce concept pouvait s'appliquer aussi à tout acteur ayant déjà une expérience mais qui est dans un processus de «construction renouvelée d'un soi professionnel». La professionnalité émergente pourrait alors s'entendre comme « la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel ».

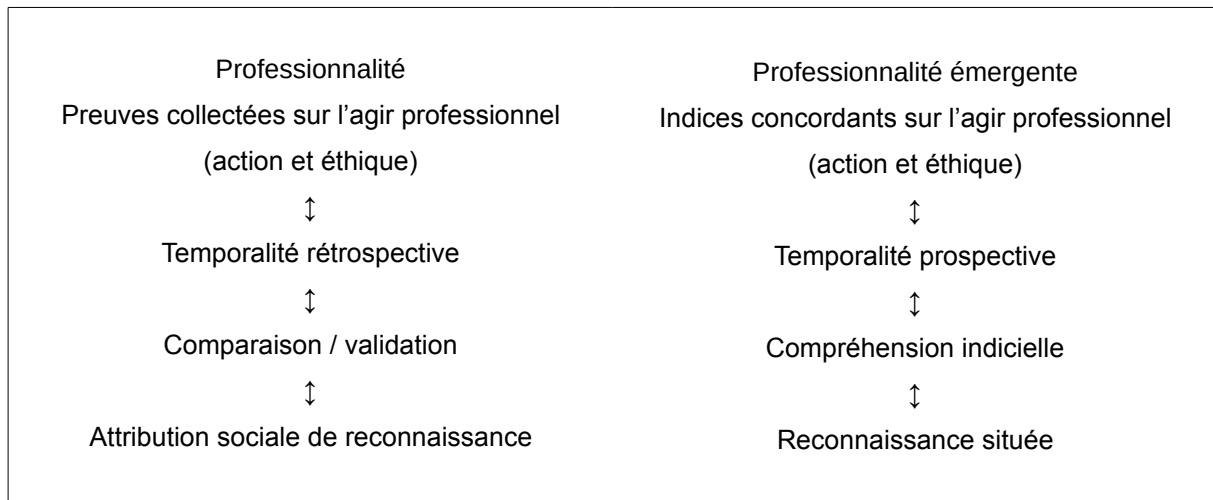
Cette définition induit que la professionnalité ne serait jamais un état mais toujours en évolution, l'acteur subissant constamment des transformations s'appuyant sur ses savoirs théoriques, sur des savoirs d'action et sur la réflexion éthique. Elle permet aussi au stagiaire ou au professionnel de s'adapter en permanence au terrain professionnel ou aux situations de travail en affirmant son positionnement dans l'action et en exerçant une veille réflexive et éthique sur ses compétences. Cette adaptation permanente permet d'agir en conséquence de façon pertinente et efficace.

figure 2 : La Professionnalité émergente



Le schéma ci-dessous met bien en opposition les deux temporalités. Dans la même perspective, les données recueillies ne peuvent être que des indices sur un devenir à partir de l'agir professionnel pour deviner une professionnalité, il ne peut y avoir de preuves pour une validation a posteriori.

Schéma 1 : différences entre professionnalité et professionnalité émergente



extrait de Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?
Bruxelles : De Boeck. p. 10

Dans le cadre de notre recherche, la professionnalité émergente apporte un angle de vue adapté sur les professeurs de CFA. Effectivement, peut-on parler d'une professionnalité stable alors que les paramètres d'instabilité sont extrêmement nombreux ? Le contexte est en perpétuelle évolution : les programmes changent régulièrement ainsi que les diplômes dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle. De surcroît, les établissements de formation professionnelle sont rentrés dans un marché concurrentiel qui les poussent à des transformations identitaires et administratives fortes comme nous l'avons montré, sans oublier que le turn-over important au sein des équipes pédagogiques qui ne contribue pas à la stabilisation d'une professionnalité ou à une transmission expert / novice.

En conséquence, les résultats présentés dans ce mémoire seront posés dans une perspective d'évolution constante d'une professionnalité émergente et non pas dans l'idée de définir une professionnalité statique et définitive.

Pour définir cette professionnalité émergente, nous ferons appel aux concepts de genre, de style (Clot, 1999) et d'éthos (Jorro, 2009b) car ils nous apparaissent comme complémentaires à la notion de professionnalité.

2.2 Actualité de la clinique de l'activité au vu de la notion de professionnalité

La tradition ergonomique française recouvre plusieurs courants de psychologie du travail. La Clinique de l'Activité en fait partie, elle est née des limites des recherches à visée transformative ; en effet, la réception et l'utilisation des résultats étant aléatoires, la transformation voulue avait rarement lieu. En clinique de l'activité, partant du postulat que « seuls les collectifs eux-même peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p. 17)⁴¹, le cadre théorique et la méthodologie sont pensés pour que « ceux qui sont concernés puissent commencer à penser collectivement le travail pour le réorganiser » (Clot, 2001, p. 9)⁴². Comme le fait remarquer Yvon (Yvon & Saussez, 2010, p. 141), « la clinique de l'activité est donc avant tout et au sens premier une démarche d'intervention et au sens second une démarche de connaissance ». Nous verrons que dans ce cadre, le chercheur regarde la réorganisation de la tâche prescrite par les acteurs au sein d'un collectif et dans une situation donnée, et pour cela a défini et conceptualisé le pouvoir d'agir (Clot, 1999), le genre, âme sociale du groupe et le style (Clot, 1999), propre à chacun. L'éthos (Jorro, 2009b) viendra compléter ce tableau.

2.2.1 Pouvoir d'agir et activité réelle

L'analyse du travail telle que proposée par Clot, offre la possibilité de comprendre et d'expliquer les situations au travail sur les différents terrains d'une manière globale en regardant à la fois l'individu et le groupe dans leurs histoires singulières et communes. Le terme de clinique doit se comprendre au sens premier du terme : l'observation totale d'un phénomène pour comprendre en ne se contentant pas d'un appel à la théorie. Le chercheur est proche du travailleur et l'analyse est conjointe, comme un médecin est au chevet de son patient et le questionne pour élaborer un diagnostic. Il faut souligner que le sujet est pris en compte dans sa totalité, dans son corps et son esprit.

Ensuite, lorsque le travailleur « sort de lui-même » pour se plier à une tâche, il met à l'épreuve sa subjectivité dans un travail extérieur à ses besoins. Le travail joue à ce moment une fonction psychologique (Clot, 1999) et l'opérateur devient sujet. Puis, à la suite de Leontiev (1979)⁴³, Clot lie la subjectivité du sujet à son action concrète. Nous pouvons alors

41 Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In *Education permanente*, n°146, pp. 17-25.

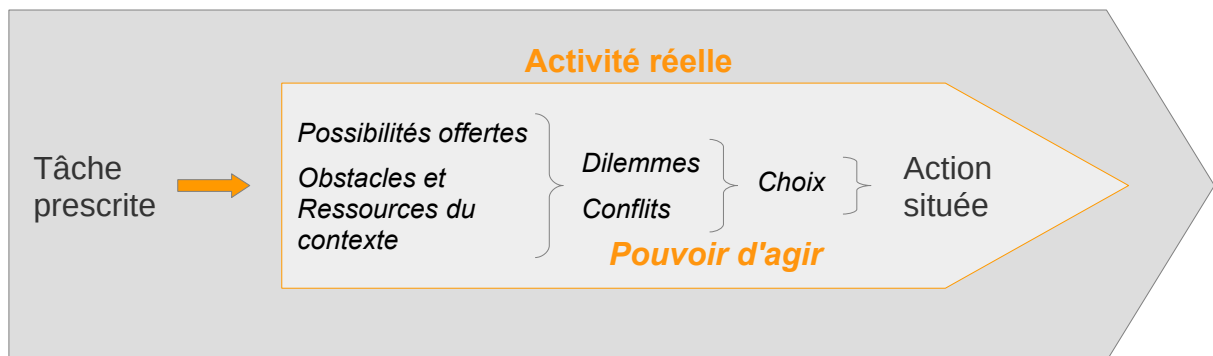
42 Clot, Y. (2001). Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. In *Education permanente*, n°146, pp. 7-16.

43 Leontiev, A. N. (1979). *Activités, conscience, activité*. Moscou : Editions du Progrès.

« dépasser une conception de l'activité qui la réduit aux séquences opérationnelles de l'action » (Clot, 2004, p. 321)⁴⁴. Toujours à partir de l'enseignement du chercheur russe, Clot définira l'efficacité comme le rapport entre le sens (rapport mobiles de l'activité/ but de l'action) et l'efficacité (rapport but redéfini de l'action/moyen de réalisation) et proposera d'utiliser le terme de pouvoir d'agir (Clot, 1999).

Celui-ci s'exerce dans le cadre de l'activité réelle par le sujet, ce dernier remet en cause la tâche prescrite en la confrontant au réel et produit l'activité. Cette fois-ci, c'est Vygostky qui inspire Clot lorsqu'il écrit que « le comportement tel qu'il est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotsky, 1925/2003, p. 76)⁴⁵. Ainsi, lors du processus de transformation de la tâche prescrite en activité, l'acteur va évaluer les obstacles et les ressources de la situation et faire appel à sa mémoire personnelle et professionnelle puis, en dirigeant son activité vers des objectifs prescrits ou non, il fait face à des dilemmes internes. Ces conflits résolus en utilisant son pouvoir d'agir, l'individu a transformé la tâche prescrite en action répondant à une situation particulière, en action située. Ce temps de réflexion, dont souvent le travailleur n'a pas conscience, et le temps de l'action constituent, à eux deux, l'activité réelle pour Clot (1999).

figure 3 : Contenu de l'activité réelle



Dans les ressources utilisées par les sujets pour utiliser leur pouvoir d'agir, Clot a mis en évidence deux outils, le genre et le style.

44 Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. In Falzon, P. (dir.), *Ergonomie*. Paris : PUF. pp. 317-331.

45 Vygotsky,

2.2.2 Le genre, «âme sociale» professionnelle, et les styles

La notion de genre est née chez Bakhtine (1984)⁴⁶ dans ses études sur le discours, pour lui, entre la parole et le discours, s'intercalent des usages sociaux de la langue. Les genres sont des parlars sociaux en usage dans des situations variées, ils organisent notre parole dans son vocabulaire, dans sa grammaire mais aussi dans le ton employé et même dans le temps de parole. Ils nous sont donnés au même titre que notre langue maternelle et moulent notre discours dans des formes standardisées, stéréotypées sans que nous en ayons conscience. Ils permettent une compréhension mutuelle en utilisant les codes et les implicites connus et attendus. L'adoption d'un genre commun particulier de discours est présenté comme indispensable car «s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible» (Bakhtine, 1984, p. 285). Le genre est donc un intercalaire entre l'individu et l'autre, n'appartenant pas au sujet car défini par le groupe social, mais ne lui étant pas non plus étranger car totalement intériorisé au point d'en devenir inconscient. L'usage de la langue est façonné par le collectif.

Les féministes se sont emparées du terme pour signifier la différence entre le sexe biologique et le genre social, d'où une confusion certaine avec le genre de Clot (1999). Ce dernier emploie ce mot pour définir un genre professionnel qui permettrait une reconnaissance mutuelle entre acteurs du même terrain professionnel et qui serait une mémoire commune de ce qu'il faut dire dans une situation professionnelle. Il s'agirait de l'«âme sociale» d'un groupe en l'occurrence professionnel. Cela se double d'un glissement vers le domaine technique car nous pouvons repérer des manières spécifiques d'utiliser des objets propres à un milieu de travail et même plus. Le genre dicte alors pas uniquement ce qu'il faut dire mais aussi ce qu'il faut faire, ce qui est accepté, attendu ou au contraire prohibé dans les activités et situations quotidiennes du travail : le genre de discours et le genre technique donnent naissance au genre d'activité, au genre professionnel.

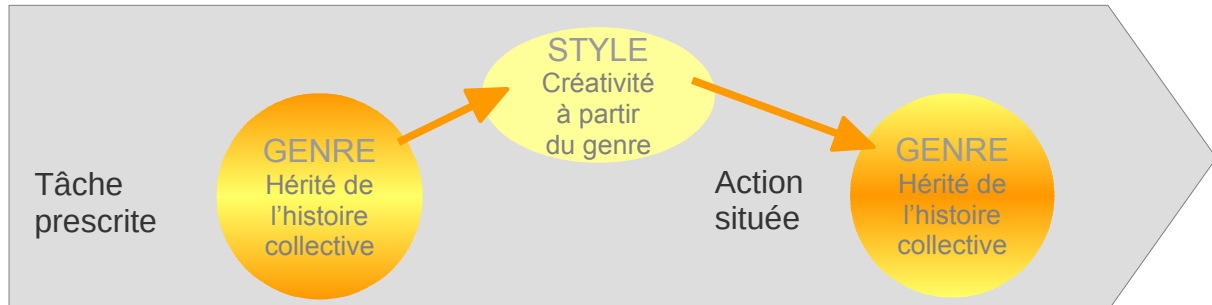
Nous nous rapprochons ici de la notion d'expertise : maîtriser le genre, c'est être expert. D'autant plus que la création de cette mémoire commune permet une économie dans l'action, l'acteur n'a, en effet, pas besoin de signifier ou d'énoncer ce qu'il fait : le savoir commun soutient et conduit son action pour réaliser la tâche prescrite en la transformant rapidement en activité réelle. Clairement, l'acteur est plus efficace grâce au genre qui pré-organise les tâches et si l'activité est collective, le genre en sera d'autant plus important pour que les acteurs se comprennent et avancent ensemble dans la réorganisation de la tâche prescrite. Ensuite, en cas d'inattendus, le ou les sujets pourront faire face plus facilement en ayant recours à des pistes

46 Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

d'action. « Les manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter, à tous les sens du terme, les inattendus du réel » (Clot & Faïta, 2000, p. 10). Le genre est indispensable au travail, si il est malmené par la structure ou l'institution, voire découragé, cela conduit à des situations pathogènes, parfois à des erreurs ou à une souffrance de l'individu.

Cependant, il ne faut pas croire qu'un genre est stable, il est en perpétuel tiraillement, en évolution constante et c'est ce qui garantit sa survie. Lorsque les individus utilisent quotidiennement, constamment, les ressources de la mémoire commune qu'est le genre et s'ils sont experts, ils peuvent prendre de la distance parfois avec ce genre trop contraignant : ils font preuve alors de création stylistique, d'un style propre. Attention, cependant, à ne pas croire que la création stylistique va à l'encontre du genre, si elle le déstabilise, ce n'est que pour le développer à son tour. Lorsqu'un acteur professionnel agit, le genre va intégrer dans la mémoire commune cette action située et elle modifiera les possibles dans l'action dans le futur.

figure 4 : Complémentarité du genre et du style dans la réalisation de la tâche prescrite



Un genre professionnel s'entretient, se renouvelle constamment par l'intermédiaire des styles.

La prise de distance d'avec le genre ne peut se faire que dans deux conditions qui sont la maîtrise parfaite du genre par l'acteur et la difficulté face à une situation donnée. Si nous regardons la première condition, le style est indéniablement issu du genre, il en est extrait et il y est lié ; en ce sens ce n'est pas qu'un attribut du sujet. Néanmoins, il possède une double ascendance puisque l'histoire personnelle de l'individu a déjà créé un stock de «prêt-à-agir», des schèmes d'expérience qui se déploient au contact du réel et vont participer à la création stylistique. En créant un style particulier, l'acteur dépasse l'activité générique et son histoire au profit de son propre développement personnel. Le style se situe aux confluences d'une

mémoire sociale et d'une mémoire individuelle.

L'unité des genres et styles se réalise aussi à travers l'éthos (Jorro, 2009b).

2.2.3 Le rôle de l'éthos

Les définitions de l'éthos sont nombreuses et s'accordent à dire qu'il regroupe des valeurs communes et qu'il est fondateur de nos actions, ce qui lui confère une importance vitale.

Une des particularités de l'éthos est d'avoir, un peu comme le style, une double ascendance à la fois sociologique et individuelle. Les valeurs qu'il rassemble, appartiennent à un groupe, à une époque et à une société. «Ce système est un produit socio-historique» (Lalive d'Epinay, 1998)⁴⁷, l'éthos est situé socialement et historiquement. C'est ce que verra Weber (1964)⁴⁸ en parlant d'un «éthos spécifiquement bourgeois». Et si des valeurs sont liées à une société, elles vont évoluer avec elle, nous sommes ainsi passés d'un éthos du devoir à celui de l'épanouissement personnel. Cependant, l'éthos dépend aussi de l'acteur qui va reconfigurer ces valeurs et ces normes au vu de sa propre expérience personnelle et professionnelle et de son engagement. Ce dernier est prédominant dans l'intériorisation de l'éthos. Crawford (2012) a mis en exergue cet engagement nécessaire qui confond l'éthos personnel et l'éthos du métier dans un éthos professionnel qui en devient d'autant plus efficace pour diriger l'action. La dimension axiologique de l'éthos donne de l'épaisseur à l'activité, du sens au regard du contexte et des objectifs éthiques.

Autre caractéristique importante de l'éthos, c'est son lien direct au réel : il n'y a pas d'éthos s'il n'est pas concrétisé dans l'activité. Pour Bourdieu (1984)⁴⁹, il se voit aussi dans le corps des acteurs, selon le sociologue, «la force de l'éthos, c'est que c'est une morale devenue hexis, gestes et postures». C'est d'ailleurs ce qui rend le concept intéressant, il va rendre visible ce qui d'habitude est de l'ordre de l'implicite (Jorro, 2011) et donne accès à des normes et valeurs qui ne sont plus signifiées par les acteurs.

Nous pouvons donc définir l'éthos comme l'ensemble des normes et valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'agir.

La proximité avec la clinique de l'activité est flagrante, pour Jorro (2009), l'éthos professionnel va surplomber le genre et le style dans la réorganisation de la tâche pour apporter un supplément d'âme à l'activité. Le mouvement est double, l'éthique et les valeurs

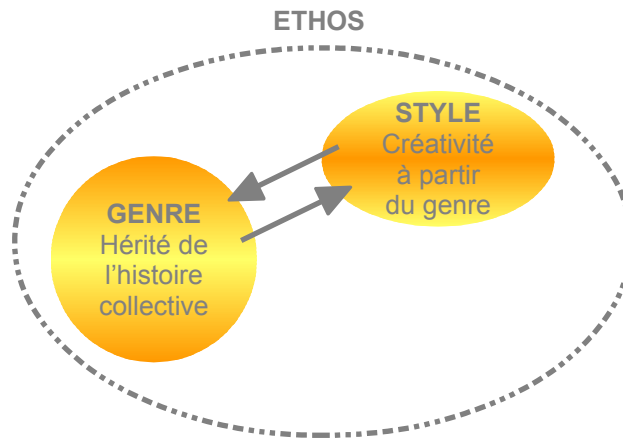
47 Lalive d'Epinay, C. (1998). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle in M. De Coster & F. Puchault (eds), *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : De Boeck, pp. 67-94.

48 Weber, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.

49 Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.

professionnelles se réalisent lorsque le genre et le style s'activent dans la transformation de la tâche en activité située, dans le même temps ce passage de la tâche à l'activité ne peut être sans l'éthos qui conditionne les choix dans le genre et le style.

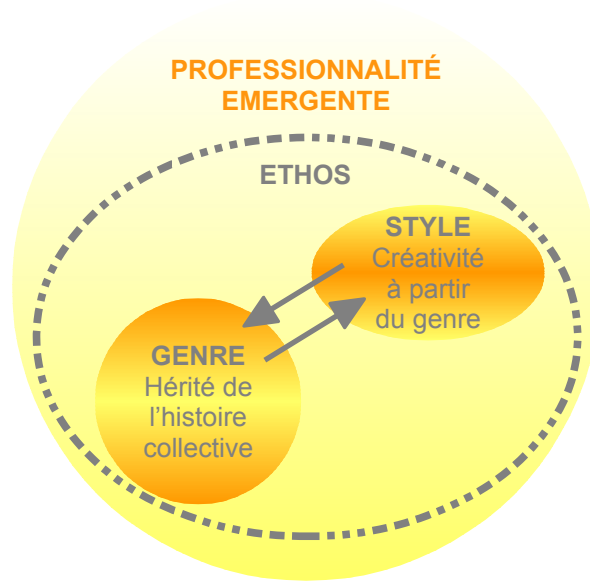
figure 4 : Relation éthos / genre / style



En outre, la complémentarité des concepts s'active dans une dynamique identique car la mise en pratique et le contact avec le réel modifient inévitablement l'éthos, et le genre.

En revenant à la notion de professionnalité émergente qui elle aussi se développe dans l'action, nous pouvons avancer que ce triptyque éthos / genre / style constitue la professionnalité en mouvement. L'expertise se retrouve bien sûr dans le genre et le style, si l'acteur maîtrise le genre, il maîtrise les comportements, gestes et postures efficaces et peut les dépasser dans son style en cas d'inattendu. L'éthique et la déontologie s'accordent avec la notion d'éthos. Quant à la dimension sociale de la professionnalité, elle est bien présente dans les allers-retours entre le groupe et l'individu pour la construction à la fois du genre et de l'éthos. Pour définir une professionnalité, nous irons donc chercher le genre, les styles et l'éthos des acteurs professionnels.

figure 5 : articulation des concepts de professionnalité émergente, de genre, style et éthos



C'est dans ce cadre théorique que nous conduirons notre recherche. Il influe bien évidemment sur la question de recherche.

2.3 Question de recherche

Une question de recherche doit répondre à des critères de clarté, de faisabilité et de pertinence. La maturation de la question portant cette recherche a été très longue, presque 10 mois entre le premier projet et la formulation finale. En l'absence de travaux sur les professeurs de CFA, tout était et est encore à construire, cela donne une liberté plus que trop grande. Comme nous l'avons déjà évoqué en introduction, dans un premier temps, ce sont les recherches sur l'enseignement professionnel scolaire qui ont servi de point d'appui, puis c'est grâce à la constitution d'un cadre théorique qu'il a été possible de recentrer le questionnement.

Parallèlement, la clarification de la posture de chercheuse qui sera évoquée plus loin, a permis d'ouvrir le champ de recherche, en faisant le deuil des questions d'identité stricto sensu pour placer ces travaux dans une double perspective heuristique. Il s'agira, en effet, de mieux connaître et comprendre les professeurs de CFA, mais aussi de faire évoluer, à notre mesure, les cadres théoriques choisis.

La question de recherche a donc évolué pour s'écrire comme telle :

→ Quelle professionnalité se dégage des discours et des postures professionnelles des professeurs des Centres de Formation des Apprentis des Chambres de Métiers et de l'Artisanat ?

Cette recherche se veut innovante dans son objet mais aussi dans les concepts appelés.

L'objet, les professeurs de CFA, a été peu investigué comme nous l'avons déjà dit et relève d'une question vive à l'heure du développement de l'apprentissage et de la formation professionnelle en général. Il y a là un enjeu de reconnaissance à travers la professionnalisation d'un corps d'enseignants et de formateurs. La visée de nos travaux n'est en aucun cas praxéologique mais s'inscrit dans un mouvement global de professionnalisation ; la question de la réception des résultats est bien sûr sous-jacente.

Ensuite, plusieurs concepts empruntés à 3 disciplines sont superposés :

- la notion de professionnalité et particulièrement l'approche d'Aballéa (1992) qui vient de la Sociologie, puis de la professionnalité émergente (Jorro, 2011) développée en Sciences de l'Education,

- les concepts de genre et de style (Clot, 1999) issus de la Psychologie du travail complétés par le point de vue de l'éthos (Jorro, 2009b).

Les concepts de genre, de style et d'éthos permettront de définir une professionnalité particulière et d'aller regarder la déontologie et l'éthique du groupe professionnel.

En outre, à travers cette recherche, **nous regarderons l'équilibre entre genre, style et éthos**. En effet, si le genre est à priori garant de la stabilité de la professionnalité et si le style est nécessaire à la transformation et à la survie du genre, les travaux utilisant la clinique de l'activité ne nous renseignent pas sur l'équilibre entre les deux. Ainsi, **pouvons-nous nous demander jusqu'à quel point un style peut se développer sans mettre en péril le genre ou bien s'en détacher définitivement**.

Cette question de recherche porte en elle deux hypothèses qui seront vérifiées lors de la recherche.

✓ **Il existe une professionnalité propre aux professeurs de CFA.**

Si beaucoup de choses (biographie, rapport au savoirs et aux élèves, enseignements) peuvent rassembler les PLP et les professeurs de CFA, le contexte institutionnel et l'organisation même de l'alternance les séparent. C'est pour cela que nous émettons l'hypothèse que les professeurs de CFA sont porteurs d'une professionnalité propre. Elle sera regardée comme émergente car dans un milieu en évolution rapide.

✓ **Cette professionnalité est commune aux professeurs d'enseignement général et professionnel.**

Contrairement à beaucoup d'études et de travaux, nous ne voulons pas opposer d'emblée les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel, nous laisserons les résultats de la recherche nous dire si oui ou non leur professionnalité est commune.

En conséquence, pour répondre à notre question de recherche et valider nos hypothèses, il nous faut mettre en place une méthodologie propre à la clinique de l'activité.

3. Choix méthodologiques

Dans cette partie, nous commencerons par un détour pour expliciter notre positionnement de chercheuse sur un très (trop) familier. Nous pourrions ensuite aborder les particularités de notre méthodologie, l'instruction au sosie, et sa mise en œuvre.

3.1 Construire une posture de chercheuse

Professeure à l'Ecole des métiers du Lot et chercheuse sur le même terrain, la posture peut paraître ambivalente. Cela a obligé la jeune chercheuse que je suis à une réflexion approfondie.

Le choix de l'objet de recherche n'étant pas anodin et étant intimement lié à l'auteur de ce mémoire, je m'autoriserai la première personne dans cette partie.

3.1.1 L'heure des questionnements

Il y a maintenant 6 ans, l'année où je passais les concours de PLP lettres-histoire (et pas le capes), j'ai été recrutée pour un remplacement pendant un congé maternité à l'Ecole des Métiers du Lot. L'intégration a tout de suite été très bonne que ce soit avec les apprentis ou avec l'équipe pédagogique. Après mon échec au concours, la direction du CFA me proposa un poste à plein temps en contrat quinquennal, ce fût le début d'une nouvelle vie professionnelle si satisfaisante que je n'ai d'ailleurs pas retenté le concours de PLP. Je ne le savais pas encore, mais je ressemblais en cela à de nombreux autres professeurs (Deshayes, 2001)⁵⁰. N'ayant aucune notion de pédagogie, j'ai très vite voulu me former et j'ai suivi une formation de 18 jours sur 2 ans au CRERA. Cet organisme regroupait les acteurs publics et privés de l'apprentissage en Midi-Pyrénées, organisait des formations et était un soutien lors de l'ouverture de nouvelles sections ou lors de la mise en place des CCF (contrôle continu en cours de formation). Intérêt majeur selon moi pour les professeurs des CFA des Chambres de Métiers, il a créé des espaces de rencontres alors que nous sommes souvent cantonnés dans nos établissements. Pour des raisons diverses (politiques, financières et de résultats), cet

⁵⁰ Deshayes, S., ss la direction de Charlot B. (2001). Identités professionnelles des professeurs d'enseignement général en lycée professionnel : enseignants échoués ? enseignants en échec ? Mémoire de DEA Sciences de l'éducation. Université Paris VIII - St Denis.

organisme a disparu. Bien sûr, il est toujours possible de se former mais les échanges entre professeurs d'établissements différents ne sont plus aussi fréquents. Pour continuer à réfléchir et à échanger sur mes pratiques, j'ai décidé de m'engager dans le Master Recherche en Sciences de l'Education de l'Université de Toulouse. Mon objet de recherche n'était pas encore clairement défini, je savais juste qu'il rentrerait dans le champ de l'alternance qui me passionnait. Puis, au fur et à mesure des rencontres et des lectures, l'objet s'est dessiné de lui-même : les professeurs.

Les raisons qui m'ont poussée vers la recherche, vers ce terrain et cet objet sont pregnantes et, dès le début, est apparu le problème de la distanciation. Comment travailler sur un objet auquel vous appartenez ? Comment construire un positionnement scientifique ? Je me suis demandée si ce n'était pas un besoin de reconnaissance qui guidait ma démarche, un peu à l'image des demandes de professionnalisation de certains groupes professionnels (Wittorski, 2007) ? Ou encore si je n'étais pas influencée par une vision trop positive de l'apprentissage ? J'avais besoin d'une réflexion intense sur ma posture et c'est d'ailleurs ce qui m'a été renvoyé lors des ateliers coopératifs du Master 2 Recherche. Alors, les références à l'observation participante et à la théorie ancrée n'étant que trop évidentes et je me suis penchée sur ces méthodologies.

3.1.2 Réflexions autour de l'Ecole de Chicago

Quivy et Van Campenhoudt (2006)⁵¹, dans leur manuel de recherche en sciences sociales, définissent l'observation participante comme l'étude «d'une communauté durant une longue période en participant à la vie collective. [...] Le chercheur en étudie les modes de vie, de l'intérieur et dans le détail, en s'efforçant de les perturber le moins possible.» Cette méthode s'appuie sur l'interactionnisme symbolique développé par Mead (1934)⁵² et nommé par Blumer (1969)⁵³. Ce dernier a souligné la nature symbolique de la vie sociale : les significations sociales doivent être considérées comme «produites par les activités interagissantes des acteurs» (Blumer, 1969, p.5). Une posture méthodologique en découle (Coulon, 2012)⁵⁴, pour être au plus près de ces interactions par essence privées, l'observateur doit devenir acteur du terrain qu'il analyse et veut comprendre. Il peut alors être «caché», c'est à dire ne pas donner les raisons réelles de sa présence, ou bien «à découvert» en

51 Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. 3ème éd. Paris : Dunod.

52 Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. Charles W. Morris Ed. Chicago : The University of Chicago Press.

53 Blumer, H. (1967). *Symbolic Interactionism : perspective end method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

54 Coulon, A. (2012). *L'Ecole de Chicago*. coll. Que sais-je ? Paris : PUF.

exposant ses motifs aux autres acteurs. Ensuite, à partir de ses observations qui doivent être suffisamment précises et rigoureuses, dans un aller-retour permanent entre observations et hypothèses, le chercheur construit de théories interprétatives selon le principe de la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967)⁵⁵. Bien qu'elles peuvent paraître simples, les recherches par observation participante sont extrêmement lourdes à réaliser pour le chercheur. En effet, la prise de notes ne peut pas forcément se faire sur le moment mais doit être reportée ce qui les rend difficiles et nécessite une mémoire bien entraînée. De plus, la masse de données est considérable et le temps d'analyse important.

L'étude de l'observation participante m'a aussi conduite vers la sociologie qualitative de l'Ecole de Chicago, c'est à dire vers les travaux de recherche menés au sein du département de sociologie de l'université de Chicago entre 1915 et 1960. Au-delà des courants de pensée pas toujours homogènes, il y a dans ces recherches des caractéristiques communes : les thématiques de recherche et la méthodologie. Toutes les thématiques tournent autour de la sociologie urbaine, de l'immigration ou encore de la délinquance. Parallèlement, et c'est ce qui m'intéresse, il y a eu le développement d'une recherche empirique pour comprendre les phénomènes de l'intérieur.

La première impulsion vient d'Albion Small, premier directeur du département de sociologie de l'université de Chicago de 1892 à 1924. Bien que ses écrits ne soient pas restés dans les mémoires, il n'a eu de cesse d'inciter ses étudiants à une recherche active sur le terrain. Mais, ce sont Thomas et Park qui poussent vers les méthodes de l'ethnologie et de l'observation. Thomas est atypique et non conformiste parmi les autres sociologues. Dès ses premières publications (*On a difference of the métabolism of the sexes*, 1896), il montre de l'intérêt pour l'ethnologie, la psychologie et la biologie et s'appuie beaucoup sur des documents de deuxième main comme les ethnologues d'alors. Un tournant est pris avec la publication de sa colossale étude sur les migrants polonais(1918)⁵⁶ où il fait appel à de multiples sources documentaires (lettres privées, journaux ou encore récits de vie) pour atteindre la perception qu'ont les acteurs de la réalité, plus importante selon lui que la réalité elle-même. Le rôle de l'environnement social est mis en avant ainsi que l'expérience subjective. Thomas prône aussi une démarche détachée, non émotionnelle, objective pour être scientifique, des phénomènes sociaux. Park, de son côté, est un ancien journaliste, ses

55 Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine de Gruyter.

56 Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America. Volume 1 & 2: Primary-group organization*. Chicago : University of Chicago Press.

premières recherches sont publiées en 1915⁵⁷. En 1921 il propose avec Burgess, dans une démarche suggérée par Thomas mais aussi influencée par les travaux en sociologie rurale à l'université du Wisconsin, un manuel de sociologie. Celui-ci est connu sous le nom de bible verte en référence à la couleur de couverture des premières éditions et car il sera lu par tous les étudiants des années suivantes. Dans ce manuel, les deux auteurs incitent très fortement à comprendre l'univers symbolique de ceux dont on étudie les comportements. En outre, les chercheurs ont constitué une importante base documentaire, notamment statistique, pour mieux connaître le terrain, la ville de Chicago. Toutes ces données peuvent être analysées par la théorisation ancrée (Paillé, 1994)⁵⁸.

A la même période, dans son étude sur les hobos (1923)⁵⁹, Anderson a mis en partie en pratique la technique d'enquête de terrain. La consigne de départ de Park était : « Ecrivez seulement ce que vous voyez, entendez et savez, comme un journaliste ». Grâce à sa connaissance du milieu, il arrive à obtenir un nombre d'entretiens informels et de biographies important. Cependant, si dans ses notes Anderson fait régulièrement allusion à son propre passé de hobo, ces références disparaissent de la monographie publiée ; sa connaissance du milieu n'est donc pas assumée totalement alors qu'elle lui a donné accès au terrain.

Aujourd'hui, la scientificité de l'observation participante est toujours remise en cause en France. Pourtant, nombreux sont les chercheurs à l'utiliser et à faire évoluer la méthodologie, ainsi, Guillemette (2006) parle de théorie enracinée et de son intérêt dans l'évolution des concepts. Cela renvoie aussi au débat entre méthodes quantitative ou qualitative qui agite encore les sciences humaines et sociales.

3.1.3 Assoir son positionnement

Cette réflexion, si elle est individuelle, est utile dans une plus large mesure car mon cas n'est pas isolé : beaucoup de professionnels en exercice sont inscrits en master ou en thèse en sciences de l'éducation, c'en est même une spécificité. Il y a peut-être ici un enjeu pour les Sciences de l'éducation noté par de nombreux chercheurs (Bordes & Jorro, 2012)⁶⁰, (Bedin,

57 Article reproduit dans R. Park, *The City : Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment*. In Park, R., Burgess, E., & McKenzie, R. (1925). *The City*. Chicago : University of Chicago Press.

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

59 Anderson, N. (1923). *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*. Chicago: University Of Chicago Press.

60 Bordes, V. & Jorro, A. (2012). *Du terrain éducatif à la théorie ancrée*. Journée d'études « Produire des théories à partir des données » Laboratoire CREF, 3 et 4 mai 2012, Paris Université de Nanterre.

2002, 2007)⁶¹. Cela amènerait à dépasser la rupture entre science et action. Les sciences de l'éducation sont par nature liées aux pratiques d'éducation, au terrain, et «doivent inexorablement faire le deuil d'un objet épistémique et ne plus croire qu'elles parviendront à surmonter cette fondation, qui, pour elles, fut et est, d'être une discipline ancrée et nommée par les pratiques» (Beillerot, 2002)⁶². Il faut dépasser l'opposition entre science et action théorisée par Bachelard dans la rupture épistémologique, il y a là un véritable enjeu pour les universitaires partisans de cette «science en action».

Si, par le choix de la Clinique de l'activité, je m'oriente vers d'autres méthodes que la théorie enracinée, l'étude de ce courant de pensée m'a aidée à me positionner comme chercheuse. En effet, je ne vois plus mon implication sur le terrain seulement comme un biais mais aussi comme une chance. A l'image d'Anderson, en connaissant les codes, le genre par intuition et surtout l'environnement et le contexte institutionnel et organisationnel, j'ai un accès privilégié au terrain. Je suis désinhibée et ne suis plus dans une dichotomie dysfonctionnelle entre mon emploi de professeure et ma posture de chercheuse. Autrement dit, je suis subjective mais, je suis en capacité de prendre de la distance vis à vis de mon objet en exprimant cette subjectivité. Bien sûr, cela ne m'économise pas une réflexion quotidienne et une remise en question permanente de ma posture face à la réalité du terrain. Malgré tout, cela me permet d'aborder plus clairement la partie méthodologique, le recueil de données et son analyse.

61 Bedin, V. et al. (2002b). Les pratiques de professionnalisation dans l'action éducation locale. 6ème Biennale Internationale de l'Éducation et de la Formation de juillet 2002. Paris : APRIEF-INRP.

Bedin, V. (2007). Faire le choix du concept d'« évaluation-conseil » en éducation et formation. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 18, pp. 131-140.

62 Beillerot, J. (2002). Droits et devoirs d'une discipline ou l'histoire d'une institution sans institution. In J. Marcel (Ed.), Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline. Paris : L'harmattan, pp. 197-206.

3.2 Choisir l'instruction au sosie

Dans ses travaux, Clot a été obligé de conduire une réflexion méthodologique intense pour répondre aux objectifs de la Clinique de l'activité. Cela a abouti au développement de méthodes spécifiques dont l'auto-confrontation et l'instruction au sosie. C'est cette dernière que nous avons choisie car c'est celle qui répond le mieux, selon nous, à notre question de recherche.

3.2.1 Clinique de l'activité et méthodologie

Wittorski (2007) a présenté et classé les différentes théories de l'action en fonction de leur épistémologie et de leur méthodologie. Il sépare les théories selon deux épistémologies majeures : une épistémologie ontologique ou une épistémologie constructiviste. Corcuff (1995, p. 17)⁶³ note que « dans une perspective constructiviste, les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs ». Puis, dans l'épistémologie constructiviste, Wittorski différencie le constructivisme structuraliste (repérer le régulier comme le fait Bourdieu) et le constructivisme phénoménologique qui part des individus et de leurs interactions ; cela correspond à des théories de l'action s'appuyant sur le point de vue de l'analyste-observateur externe qui recherche des régularités, ou à celles qui s'appuient sur le point de vue du sujet agissant et de la singularité de l'action. Cela correspond à des options méthodologiques différentes : soit une analyse en extériorité avec un objet de recherche isolé, soit une analyse successive par le sujet, objet d'analyse, et le chercheur, soit une co-analyse qui associe analyse du chercheur et du sujet et qui transforme l'activité pour la comprendre. La Clinique de l'activité relève bien-sûr d'une épistémologie constructiviste phénoménologique et se tourne vers une co-analyse en milieu ordinaire.

63 Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.

tableau 3 : classement des théories de l'action à partir de Wittorski (2007)

| épistémologie ontologique | <u>Epistémologie</u> | constructivisme | | |
|---------------------------|----------------------------|--|---|--|
| | | constructivisme structuraliste | | constructivisme phénoménologique |
| | <u>Théorie de l'action</u> | Point de vue de l'analyste-observateur externe qui recherche des régularités | | Point de vue du sujet agissant et singularité de l'action |
| | <u>Méthodologie</u> | analyse en extériorité avec un objet de recherche isolé | analyse successive par le sujet, objet d'analyse, et le chercheur | co-analyse qui associe analyse du chercheur et du sujet et qui transforme l'activité pour la comprendre |
| | | | Didactique Professionnelle | CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ |

Clot (2006, p. 132) cite Reuchlin (1998)⁶⁴ lorsqu'il évoque la nécessité de sortir de la psychologie de laboratoire. En effet, pour Reuchlin, selon les contextes, « dans des états conatifs différents, on ne perçoit pas les mêmes souvenirs, on ne traite pas ces informations selon les mêmes règles ». La « validité écologique » des situations de laboratoire peut être remise en cause et il est illusoire de séparer les processus cognitifs de la contamination conative par un « cordon sanitaire ». Cela rejoint l'analyse de Jorro (2009b) qui fait surplomber le genre et le style par l'éthos, porteur de valeurs fortes et donc d'émotion et de sensibilité. Mais une fois ce constat réalisé, le chercheur se retrouve confronté à des difficultés pendant longtemps vues comme indépassables : le travail en laboratoire, s'il est satisfaisant scientifiquement, ne permet pas d'accéder à l'essentiel, à l'inverse, le travail sur le terrain peut porter des failles méthodologiques. C'est ce que Chartier et Lautrey expriment. « On se retrouve devant un paradoxe : soit étudier de façon techniquement satisfaisante des processus élémentaires, tout en sachant que l'essentiel ne se trouve probablement pas là, soit étudier le niveau d'intégration le plus déterminant pour l'efficacité du fonctionnement cognitif, tout en sachant qu'il se prête mal, dans l'état actuel de l'art, à la réfutation empirique » (Chartier et Lautrey, 1992, p. 36)⁶⁵.

Clot, tout comme Reuchlin, s'est penché sur ce paradoxe pour le dépasser. Il propose alors un changement de paradigme. Jusqu'ici, la science a posé comme critère l'étude du général après l'élimination du particulier pour aller dans le domaine du répétable et du

64 Reuchlin, M. (1998). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris : PUF.

65 Chartier, D. & Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître son propre fonctionnement cognitif ? In *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°1, pp. 251-270.

prédictif, les travaux portant sur des mécanismes de fonctionnement. Avec Clot, nous pouvons regarder le général comme un mécanisme de développement en s'éloignant ainsi du répétable et du prédictif, le singulier devient enfin un objet d'étude dès lors que nous considérons que l'intelligence d'une situation est rattachée à l'unité subjective d'une expérience et pas seulement aux représentations fonctionnelles. L'analyse de l'activité devient alors l'analyse du développement de l'action et la psychologie fait face aux difficultés d'une activité scientifique en milieu ordinaire, elle est « toujours l'analyse d'un sujet, d'un groupe ou de plusieurs, dans une situation ou dans un milieu. Elle concerne ce que les hommes font des épreuves qu'ils traversent et les solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer » (Clot, 2006, p. 133). L'analyse de l'activité, s'attachant au singulier sans perdre de vue le général, doit donc forcément se réaliser en milieu « naturel » et ne peut supporter une méthodologie expérimentale.

Autre changement de paradigme pour Clot : le rapport à la psychologie « pratique ». Est ainsi appelé la psychologie construite dans l'action par les sujets pour répondre à la tâche prescrite en intégrant les contraintes du réel et surtout le genre. Cette psychologie pratique permet de donner du sens et de l'efficacité à l'activité. Cela peut se voir, par exemple, dans l'activité des agents de conduite de la SNCF dans leur relation avec le système de contrôle embarqué par balise. Engel (1992)⁶⁶ considère que cette « psychologie populaire » est une « théorie proto-scientifique » qui « constitue un niveau d'explication cognitif à la fois légitime et indispensable » (p. 70). Au lieu d'ignorer ces concepts quotidiens qui organisent l'expérience du travail, Clot en fait le point de départ pour une analyse scientifique en les considérant comme une expertise brute, comme une analyse proto-scientifique du travail. Mais le chercheur ne donne pas non plus trop d'importance à ces concepts quotidiens en les figeant, ils doivent évoluer et le concept scientifique qui en découle peut être extrêmement éloigné.

Autre difficulté, ne pas perdre le sens de l'activité. Pour le retrouver, il faut regarder les déplacements lors de la co-analyse : « le sens renaît dans les déplacements provoqués par l'activité commune qui fait se confronter les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, dans le passage d'une activité dans l'autre » (Clot, 2006, p. 135). Les transformations qui s'opèrent de l'activité mais aussi de l'analyse donnent à voir le sens. Apparaît ici la nécessité d'une méthodologie axée sur une co-analyse de l'activité par le sujet et par le chercheur, le sujet réalisant une activité dirigée de re-description de son activité première. Chacun fait évoluer ses concepts et son analyse au contact de l'autre. Encore ne faut-il pas être trop pressé. Le temps a toute son importance. En allant trop vite ou en interprétant de manière trop

66 Engel, P. (1992). *Etats d'esprit. Question de philosophie de l'esprit*. Aix-en-Provence : Alinéa.

directe, nous pouvons perdre « l'irréductible polyvalence et la polyphonie de l'activité réelle » (Clot, 2006, p. 135).

Au vu des exigences de recherche en clinique de l'activité, deux méthodologies peuvent être appelées : l'autoconfrontation croisée ou l'instruction au sosie. Nous avons choisi cette dernière car elle s'adaptera à une étude longitudinale et car elle ne porte pas le biais de la vidéo.

3.2.2 L'instruction au sosie, définition

Les années 70 sont en Italie une période très agitée socialement, cela s'est répercuté sur le monde des idées et de la recherche. Nous avons déjà évoqué le développement du concept de professionnalité et c'est aussi à cette époque qu'Oddone a inventé la méthode de l'instruction au sosie.

Le terrain de recherche privilégié d'Oddone était l'entreprise Fiat et ses usines. Dans un contexte de recomposition et d'évolution du monde ouvrier, le chercheur a pu avoir accès aux travailleurs pendant plusieurs années. Malheureusement, la première méthode utilisée par le chercheur, les récits de vie, révèle vite ses limites. En effet, les simples histoires individuelles des acteurs ne permettaient pas d'accéder au processus de développement de l'activité des ouvriers ni à la structuration de leur comportement, mais uniquement aux fruits du processus. La dimension historique et développementale n'était pas visible. De plus, si Oddone comprend que dans le comportement des ouvriers, il y a quelque chose de commun au-delà de leurs singularités, comme pour les processus de développement de l'activité, les récits laissent échappés « un je ne sais quoi fait des règles de conduites et de stratégies individuelles qui en partie unifiaient ces travailleurs et en partie les différençaient » (Oddone, 1981, p. 55)⁶⁷.

Pour dépasser ces limites, Oddone va développer une nouvelle méthodologie. Il va s'inspirer du plan-programme de Miller, Gallanter et Pribram, ce plan serait l'organisateur initial de l'action et toujours susceptible d'être repris, modifié, ajusté en fonction des résultats de l'action en cours. Afin d'accéder au plan-programme, le chercheur demande aux délégués syndicaux de formuler des instructions sur le comportement à adopter à un autre ouvrier. Et, ici encore, la méthode bute sur ses limites. L'instruction laisse apparaître le plan idéal donc le processus de ce qui est attendu théoriquement et non pas la réalité. Oddone attribue ce biais à la transmission d'instruction à un pair : le modèle théorique devient prédominant car, entre experts, il permet de se reconnaître, de se comprendre et de s'économiser. Cependant, dans ces

⁶⁷ Oddone, I., Rey, A. & Briante, M. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales.

premiers essais, quatre thématiques apparaissent comme récurrentes dans les instructions : la relation de l'instructeur à la tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie (l'institution) et aux organisations syndicales. Ces catégories permettent déjà de structurer une analyse encore incomplète.

La méthode va donc encore évoluer, Oddone introduit un nouveau personnage qui n'est pas un pair ou un expert, il s'agira d'un sosie. Dans la méthode de l'instruction au sosie, le sujet doit donner au chercheur suffisamment d'instructions pour que celui puisse le remplacer dès le lendemain dans son activité. L'instruction donnée aux ouvriers est : « s'il existait une autre personne identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » La méthode oblige les ouvriers à traduire sur le plan des comportements réels leur activité et celle des autres en réponse, et les oblige aussi à se distancier de leur propre activité. En obligeant le sujet à revivre son activité, à l'explicitier pour un autre soi en réponse à l'activité du sosie, l'instruction au sosie découvre des activités non vécues, non réalisées soit à cause de la situation, soit à cause d'une opposition au genre. Les dilemmes intériorisés sont ainsi mis à jour et en même temps le « pouvoir d'agir » de l'acteur (Clot, 1999, 2008). Et bien qu'il puisse exister un décalage entre l'activité réelle et ce qu'en dit le sujet, la méthode est tout à fait pertinente pour accéder au processus de développement et même favorise la transformation de l'activité et du sujet.

De plus, quand Clot reprend à son compte l'instruction au sosie, outre les avantages déjà démontrés par Oddone, il veut créer un espace de discussion organisée et réglée par le psychologue pour que l'instruction soit une réelle autoconfrontation et veuille accéder à la subjectivité tout autant qu'au processus. La consigne est ainsi légèrement modifiée : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » En outre, Clot adosse la méthode d'Oddone au dialogisme bakhtinien : la parole devient un outil pour que le sujet dialogue avec lui-même en dialoguant avec le sosie.

Pour toutes ces raisons, la méthodologie de l'instruction au sosie est particulièrement utilisée en clinique de l'activité et est intéressante pour nos recherches.

3.2.3 Application à notre recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous mènerons une étude longitudinale de deux ans au cours de laquelle nous conduirons des instructions au sosie tous les quatre mois auprès de quatre formateurs. Cette méthodologie est directement liée au cadre théorique et se lit donc à l'aune de la professionnalité émergente et de la clinique de l'activité.

En effet, si la durée du recueil de données prévue est de deux ans, c'est bien pour intégrer la problématique de la reconnaissance de la professionnalité émergente. Lors de la validation par comparaison d'une professionnalité, le chercheur collecte des preuves rétrospectives de l'agir professionnel ; à contrario, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la reconnaissance de la professionnalité émergente se fait à partir d'indices concordants dans une temporalité prospective. Il nous a donc semblé important de travailler sur une étude longitudinale. La même logique est à l'oeuvre pour le choix de la périodicité des entretiens, laisser une durée de quatre mois entre chaque instruction au sosie permettra de ne pas essouffler le sujet tout en ne perdant rien de son évolution.

Quant au nombre d'acteurs interrogés, il peut paraître restreint. Cependant, l'épistémologie phénoménologie nous pousse à nous approcher au plus près du sujet et en parallèle la clinique de l'activité cherche le genre à travers la singularité. Nous estimons alors que le nombre de quatre professeurs nous permettra de nous concentrer sur le sujet, en comprendre le style et dégager le genre. La répartition des professeurs devrait idéalement être de deux professeurs d'enseignement général et de deux professeurs d'enseignement professionnel, ainsi que de deux professeurs débutants et de deux professeurs ayant une ancienneté supérieure à cinq ans.

Cette méthodologie doit maintenant être mise en oeuvre.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous rappellerons qu'il n'est que le début d'une recherche plus longue et que le propos a été ici de préparer l'arrivée sur le terrain et le recueil de données. Nous avons donc défini l'objet, le terrain supposé, le cadre théorique, la question de recherche et la méthodologie.

✓ L'objet : les professeurs de Centre de Formation d'Apprentis

Comme nous l'avons vu en introduction et dans une première partie, le champ de l'apprentissage est très peu investigué et les enseignants et formateurs ne sont pas objets de recherches actuelles. L'activité quotidienne est certes connue, ou devrions nous dire les tâches prescrites, mais tout est à faire ou plutôt à décrire, comprendre et expliquer les ressorts de la transformation de la tâche prescrite en activité située quotidienne. Les travaux sur les professeurs de lycée professionnel nous seront utiles bien que les terrains soient différents.

✓ Le terrain : les CFA des Chambres de Métiers et de l'Artisanat

Dans la seconde moitié du XXème siècle, l'apprentissage s'est développé au sein des chambres consulaires notamment au sein des CMA jusqu'à l'intégration des CFA dans la politique éducative nationale comme acteur à part entière. De fait, aujourd'hui, les CFA des CMA forment 200 000 apprentis. En parallèle, le monde de l'apprentissage est devenu très concurrentiel et les entreprises embauchent de plus en plus difficilement des apprentis, les établissements de formation sont contraints à des remises en question et à des évolutions importantes. L'activité des professeurs dans ce contexte difficile est soumise à des injonctions très fortes : demande de productivité, de résultats, évolution des statuts, utilisation de contrats précaires. L'enjeu social est donc important et concerne le public apprenti, les entreprises, les organismes de formation et les professeurs, cela met notre recherche au cœur d'une question sociale vive.

✓ **Le cadre théorique : définir une professionnalité émergente grâce au regard de la clinique de l'activité**

Les notions sont nombreuses, notamment en sciences de l'éducation, pour parler du travail des enseignants : profession, professionnalisation, développement professionnel, professionnalité... Tous complémentaires, chaque terme renvoie à un aspect du travail mais aussi parfois à une vision porteuse d'enjeux sociaux. En nous tournant vers la professionnalité et vers la professionnalité émergente (Jorro, 2011), nous voulons établir les bases de la connaissance de notre objet, les professeurs de CFA, sans rentrer dans la question de savoir s'il s'agit d'une profession ou pas, ni parler d'une professionnalisation. Le regard de la clinique de l'activité (Clot, 1999) nous permettra d'aborder le travail enseignant de manière globale et d'obtenir une vision d'ensemble intégrant les relations aux apprentis mais aussi aux collègues et à l'institution. Allier la professionnalité émergente issue des sciences de l'éducation et la clinique de l'activité appartenant à la psychologie du travail, c'est vouloir regarder différemment le monde enseignant.

Bien sûr, nous continuerons à explorer notre cadre théorique. Bakhtine peut apporter beaucoup à la compréhension des relations entre genre et style. Quant à l'éthos, ses définitions sont multiples et son rôle ne doit pas être négligé.

✓ **La question de recherche : quelle professionnalité pour les professeurs de CFA ?**

Le questionnement de départ était très large et a été affiné au fur et à mesure de notre réflexion, la question de recherche est bien l'aboutissement de tout ce qui a été dit précédemment. Deux hypothèses sont inhérentes à notre question : il existe une professionnalité propre aux professeurs de CFA et cette professionnalité est commune aux professeurs d'enseignement général et professionnel. Leur validité sera posée et vérifiée. Puis, la professionnalité sera définie à partir d'un genre commun, de styles particuliers et d'un éthos professionnel. Nous regarderons aussi l'équilibre entre le genre et le style. En effet, si nous savons que le genre doit être perpétuellement renouvelé par le biais du style pour rester vivant (Clot, 1999), cela implique une certaine force et indépendance du style. Jusqu'où celui-ci peut-il grandir sans mettre en péril le genre et en conséquence la professionnalité commune elle-même ?

✓ **La méthodologie : l'instruction au sosie**

Si l'instruction au sosie n'a pas été inventée par Clot, il l'a développée et en a fait une des méthodes privilégiées de recherche dans le cadre de la clinique de l'activité. Cette méthode permet en effet d'accéder à l'activité réelle du sujet au-delà de la tâche prescrite et de l'activité située, nous pouvons voir aussi les choix effectués devant les conflits et dilemmes liés à la tâche et à l'environnement. En créant une nouvelle activité, l'instruction au sosie, le chercheur regarde l'activité première du sujet dans sa totalité. En même temps, se produit une transformation grâce aux possibilités non révélées jusqu'à présent mais explicitées par l'activité dialogique entre l'instructeur et le sosie. Les discours produits par les enseignants à cette occasion découvriront le genre comme une possibilité utilisée ou non, et le style à l'inverse, ainsi que l'éthos comme facteur de choix. De plus, en choisissant une étude longitudinale, nous percevrons les évolutions de la professionnalité de chacun et du groupe.

Le protocole de recherche proprement dit sera défini en collaboration avec l'organisme de formation nous accueillant.

Nous sommes bien sûr conscient des limites de notre recherche. En nous tournant prioritairement vers les CFA des Chambres de Métiers, nous nous coupons des autres établissements comme les Chambres de Commerce et d'Industrie, les Maisons Familiales et Rurales, les Compagnons ou l'Education Nationale et Agricole. Nous pensons, malgré tout, que les résultats seront en partie généralisables du fait d'un contexte économique identique, à moins que la culture d'établissement soit plus forte. Cela, finalement, ne fait qu'ouvrir la porte à d'autres travaux sur ces enseignants méconnus que sont les professeurs et formateurs des CFA.

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, (124), 39-49.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), 27-49.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. doi:10.3406/rfp.1991.1368
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119. doi:10.3406/rfp.1993.1283
- Bourdoncle, R., & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche et Formation*, (19), 137-148.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Paris: Éd. du Seuil.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5e édition corrigée.). Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Coulon, A. (s. d.). *L'école de Chicago*. Paris: Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse <http://livre.fnac.com/a4031452/Alain-Coulon-L-ecole-de-Chicago>
- Crawford, M. B. (2012). *Eloge du carburateur*. Paris: La Découverte.
- Deshayes, S. (2001). *Identités professionnelles des professeurs d'enseignement général en lycée professionnel : enseignants échoués ? enseignants en échec ? Mémoire DEA Sciences de l'éducation*. Université Paris VIII - St Denis.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Jellab, A. (2005a). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier? *L'Homme et la société*, n° 156-157(2), 147-165. doi:10.3917/lhs.156.0147
- Jellab, A. (2005b). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, Vol. 46(2), 295-323.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Jorro, A. (2009a). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissages*, (3), 13-25.
- Jorro, A. (2009b). *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Jorro, A. (2011a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (A. Jorro & J.-M. De Ketele., p. 51-63). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2011b). L'institution de l'invisible dans le développement professionnel des acteurs. In *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (P. Maubant, J. Clenet & D. Poisson., p. 135-150). Québec: Presses Universitaires de Québec.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: De Boeck université.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (183), 5-13.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, (6), 55-66.
- Loubet, J. (2010). *Prof en CFAI* (Edilivre.). Paris. Consulté à l'adresse <http://www.edilivre.com/prof-en-cfai.html>
- Mattei, C. (2013, novembre 27). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation : analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Reims. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2013REIML005>
- Mauduit-Corbon, M. (1996). *Alternances et apprentissages*. Paris: Hachette éducation.
- Mukamurera, J., & Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(1), 133-155.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Reille-Baudrin, E. (2011, novembre 25). *Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition : d'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle : la méthode des instructions au sosie*. Paris, CNAM. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2011CNAM0781>
- Sido, X. (s. d.). *Répertoire de recherche sur l'enseignement professionnel. Dossier de la cellule de veille scientifique et technique. Mémoire Master 2 recherche didactique des sciences et techniques*. Ecole Normale Supérieure de Cachan : UMR sciences techniques éducation formation.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (F. Yvon & F. Saussez., p. 141-158). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.

| AUTORISATION DE CUMUL D'EMPLOIS POUR LES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION NATIONALE | |
|---|--|
| Enseignant d'un établissement public ou privé : Demande de cumul au Rectorat (DPE 1) le | |

| DEMANDE D'AUTORISATION D'ENSEIGNER DÉJÀ VALIDÉE | | | |
|---|-----------|-----|---------------------|
| Discipline(s) | Niveau(x) | CFA | Date d'autorisation |
| | | | |
| | | | |

| DISCIPLINE(S) POSTULÉE(S) (1) (précisez « domaine général » ou « domaine technique ») | | |
|--|-----------------------------|---|
| Discipline(s) | Niveau(x) d'enseignement | Diplômes et Classes concernés (en toutes lettres) |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

(1) se référer à la liste des disciplines répertoriées sur le site « Répartition des disciplines d'enseignement par filière »

Certifié exact : le candidat formateur
Date :
Signature :

Certifié exact et transmis: le Directeur du CFA
Date :
Cachet et Signature :

| CADRE RESERVE A L'ADMINISTRATION |
|----------------------------------|
|----------------------------------|

FAVORABLE DEFAVORABLE

DECISION DE LA RECTRICE

En date du : | | | | | | | | | |

Pour la rectrice et par délégation
La coordinatrice du S.A.I.A

Annexe II

Conditions requises pour enseigner

Tableau récapitulatif des conditions requises pour exercer les fonctions d'enseignement dans les centres de formation d'apprentis (CFA), à compter de la rentrée 2010

Application de l'article R. 6233-13 du code du travail

« Une personne appelée à enseigner dans un CFA justifie :

| | |
|--|--|
| <p>1° Pour exercer des fonctions d'enseignement général, du niveau de qualification exigé des candidats postulant à un emploi d'enseignement dans les établissements publics d'enseignement préparant à des diplômes professionnels ou des titres de même nature et de même niveau, conformément aux conditions arrêtées par le ministre intéressé</p> | <p>Master ou diplôme reconnu équivalent (DEA, DESS, diplôme d'ingénieur, diplômes des IEP : titre ou diplôme sanctionnant au moins 5 ans d'études supérieures ; titre ou diplôme classé au niveau I du RNCP) (1), (2), (3), (4)</p> <p>Pour l'EPS, licence en STAPS (ou équivalent) + master (éventuellement dans un autre domaine) (3)</p> |
| <p>2° Pour exercer des fonctions d'enseignement technique, théorique et d'enseignement pratique :</p> <p>a) Soit du niveau de qualification exigé des candidats à un emploi d'enseignement dans un établissement public d'enseignement</p> | <p>- Master (1), (2), (3), (4)</p> <p>- 5 ans d'activité professionnelle effectués en qualité de cadre (2) (5)</p> <p>- Dans les spécialités professionnelles : 5 ans de pratique professionnelle + diplôme sanctionnant 2 ans d'études supérieures (BTS, DUT, titre ou diplôme de niveau III) (2)</p> <p>- Dans les spécialités pour lesquelles il n'existe pas de diplôme de l'enseignement supérieur : 7 ans de pratique professionnelle + diplôme de niveau IV (2)</p> |
| <p>b) Soit d'un diplôme ou d'un titre de même niveau que le diplôme ou le titre auquel prépare l'enseignement professionnel dispensé et d'une expérience professionnelle minimum de deux ans dans la spécialité enseignée au cours des dix dernières années. »</p> | <p>Exemples :</p> <p>Pour enseigner en CAP : 2 ans d'expérience dans la spécialité + diplôme de niveau V (CAP, BEP, etc.).</p> <p>Pour enseigner en bac professionnel : 2 ans d'expérience dans la spécialité + diplôme de niveau IV (bac, BP, etc.)</p> <p>NB : L'expérience professionnelle minimum de 2 ans requise dans la spécialité enseignée au cours des 10 dernières années peut avoir été acquise avant l'obtention du diplôme détenu. Le diplôme ou le titre peut ne pas être de même nature que celui de la spécialité enseignée</p> |

Textes de références :

- 1- Articles 8 et 13 du décret n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés
- 2- Article 6 du décret n°92-1109 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel
- 3- Arrêté du 31 décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale
- 4- Décret n°99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de master
- 5- Article 13 du décret n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés

Annexe III

Statut du personnel des chambres de métiers et de l'artisanat 2012, annexe I : Grille nationale de emplois repères du personnel des chambres de métiers et de l'artisanat, pp.71-72

Statut du personnel des chambres de métiers et de l'artisanat ■ 71

EMPLOI REPÈRE : **PROFESSEUR**

RAISON D'ÊTRE

- Chargé de l'enseignement théorique ou pratique en centre de formation, il intervient auprès des publics dans le cadre du dispositif global de formation (préapprentissage, apprentissage, formation continue). Il assure la préparation pédagogique des cours qu'il dispense.

EMPLOIS TYPES

- Professeur

ÉLÉMENTS CARACTÉRISTIQUES DE L'EMPLOI

| CRITÈRES CLASSANTS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Complexité de l'emploi | | | | | | |
| Autonomie | | | | | | |
| Dimension financière | | | | | | |
| Dimension RH | | | | | | |
| Dimension relationnelle | | | | | | |
| Impact sur le projet de la CMA | | | | | | |

CLASSIFICATION

| CATÉGORIES | Indice Stagiaire | 1 ^{er} indice Titulaire |
|----------------|------------------|----------------------------------|
| Cadre | | |
| Cadre niveau 1 | 380 | 390 |
| Cadre niveau 2 | 440 | 450 |

QUALIFICATIONS

Dans le cas où le centre de formation forme des apprentis, ne peuvent être recrutés pour intervenir sur ces publics que les personnels satisfaisant aux conditions de qualification définies par le code du travail.

FICHE D'EMPLOI TYPE

Emploi type :
PROFESSEUR

Emploi repère de référence :
PROFESSEUR

RAISON D'ÊTRE

- Chargé de l'enseignement théorique ou pratique en centre de formation, il intervient auprès des publics dans le cadre du dispositif global de formation. Il assure la préparation pédagogique des cours qu'il dispense..

ACTIVITÉS PRINCIPALES :

- concevoir les programmes, construire les outils pédagogiques adaptés au métier préparé, au référentiel examen et à la complémentarité centre de formation/entreprises,
- préparer et animer les séquences pédagogiques,
- évaluer le travail de l'apprenant en cours de séquence pédagogique et en annotant les travaux,
- participer aux évaluations et examens,
- assurer les échanges et la communication entre le centre de formation, l'entreprise et la famille,
- s'acquitter des tâches administratives et de concertation en rapport avec l'activité pédagogique.

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES ET SPÉCIALISÉES :

- coordination pédagogique transversale et/ou de filière,
- tutorat ou formation de professeurs ou de formateurs,
- animation et participation à des activités culturelles et/ou éducatives,
- accompagnement de projets en centres de ressources multimédia,
- responsabilité de l'approvisionnement, de l'entretien et de l'équipement de l'unité, **du centre ressource multimédia et du parc informatique du centre de formation**

CRITÈRES CLASSANTS

| Critères classants : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Complexité de l'emploi | | | | X | | |
| Autonomie | | | | X | ◆ | |
| Dimension financière | X | | | | | |
| Dimension ressources humaines | | X | | ◆ | | |
| Dimension relationnelle | | | | X | ◆ | |
| Impact sur le projet de la CMA | | | | X | | |

X : activités principales

◆ : activités complémentaires

CLASSIFICATION (article 8 du Statut) :

- Classification de base : Cadre niveau 1
- Classification(s) possible(s) : Cadre niveau 2
Selon activités complémentaires et spécialisées

Annexe IV

Extrait du catalogue de formation de l'APCM 2013

ETRE FORMATEUR DEBUTANT DANS UN CFA

5 - Ingénierie - Pédagogie

Public : Formateurs nouvellement recrutés

Objectif :

- * Se situer dans l'environnement de l'apprentissage. * Repérer la particularité du rôle de formateur en CFA. * Découvrir la spécificité des outils pédagogiques liés à l'alternance.
- * Acquérir les bases d'une animation de cours.

Programme :

- * Identifier les différentes dimensions du système apprentissage
 - la filière de formation apprentissage
 - information sur les aspects législatifs
 - la formation par l'expérience
 - la pédagogie de l'alternance.
 - * Repérer les différentes composantes d'une situation d'apprentissage
 - les objectifs
 - le contenu
 - la stratégie
 - les ressources
 - l'évaluation.
 - * Lire et interpréter un référentiel
 - établir une progression pédagogique;
 - * Identifier les outils pédagogiques et de communication utilisés dans l'apprentissage
 - le schéma directeur de formation ou le tableau de stratégie de formation alterné
 - le livret d'apprentissage
 - le livret de liaison
 - la fiche navette ou de liaison
 - les visites en entreprise
 - le portefeuille de compétences.
 - * Identifier les enjeux de la visite en entreprise
 - les différentes phases d'une visite
 - la restitution à l'apprenti
 - la mise en oeuvre de la visite.
 - * Identifier les différents types d'évaluation
 - les évaluations diagnostiques, formatives, sommatives et évaluatives
 - construire une situation d'évaluation.
- Inter session : construire une ou plusieurs situation de face à face pédagogique.
- Mise en commun et analyse de pratique
 - la gestion des conflits
 - la typologie des apprentis
 - la didactique professionnelle.

Méthodes pédagogiques :

- * Apports théoriques et pratiques.
- * Analyse d'outils existants.
- * Pédagogie participative, échanges de pratiques.
- * Mise en oeuvre de séquences de formation.

Annexe V

Référentiel métier élaboré par le CAFOC

FORMATEURS DE CFA

PROPOS INTRODUCTIFS :

« **L'Apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation** ». C'est en 1992, que le législateur inscrit ce postulat dans la loi de la République. Éducation et formation professionnelle font partie des attributions du formateur de CFA. Au même titre que tout formateur d'établissement public ou privé sous contrat dépendant d'un ministère de l'État, le formateur de CFA inscrit donc son action dans une démarche de service public et ce, quel que soit le statut du centre de formation.

ELABORATION DU REFERENTIEL METIER

Le métier de formateur en CFA recouvre plusieurs champs d'activité, en effet le formateur simple intervenant dans la formation jusqu'au formateur coordonnateur de filière voir coordonnateur pédagogique, les tâches sont diverses.

Dans l'objectif de répondre à la demande des prescripteurs que sont la Région Midi Pyrénées, le Rectorat et la Direction Régionale de l'Agriculture et de la forêt concernant la formation des formateurs nouvellement recrutés, le métier de formateur peut donc être décomposé à différents niveaux :

- Le formateur « purement formateur » : le débutant commence par là.
- Le formateur expert qui se voit confier des missions autres notamment la coordination de filière
- Le formateur coordonnateur pédagogique qui assure des missions d'encadrement des équipes pédagogiques.

LA MISSION DU FORMATEUR EN CFA :

Personne ayant pour mission de contribuer à la construction des apprentissages (savoirs, savoir-faire) et des savoir-être à des apprentis, en étroite liaison avec les entreprises lieux d'apprentissage, dans le but d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme.

Les compétences professionnelles des formateurs en CFA, s'appuyant sur ses connaissances disciplinaires et/ou son expérience des métiers visés par les diplômes, se situent à la fois sur le registre théorique et pédagogique des interventions auprès des apprentis et sur celui de la gestion de la pédagogie de l'alternance (cadre réglementaire et juridique). Son action s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement avec la posture et l'éthique attendues d'un responsable d'une action éducative.

LE REFERENTIEL

LES PRINCIPALES FONCTIONS IDENTIFIEES :

- **Mise en œuvre de l'alternance dans l'apprentissage**
 - Construction, animation et entretien du système relationnel
 - Elaboration de la stratégie de formation
 - Suivi des évolutions dans le champ professionnel, socio-économique et/ou disciplinaire d'intervention

- **Prise en charge des apprentis**
 - Accueil des apprentis
 - Information des apprentis
 - Formation des apprentis dans une dynamique de relation étroite avec la formation en entreprise :
 1. Concevoir son enseignement en prenant en compte les spécificités de l'alternance
 2. Mettre en œuvre les séances pédagogiques
 - Suivi pédagogique des apprentis au CFA et en entreprise
 - Evaluation
 - Orientation et insertion des apprentis

- **Participation à la vie de l'établissement (projet d'établissement, règlement intérieur, promotion de l'apprentissage, communication extérieure...)**
 - Participation au projet d'établissement et à la vie de l'établissement
 - Gestion des moyens et des matériels
 - Contribution à la promotion et au développement de l'apprentissage
 - Actualisation de sa compétence de formateur

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|---|---|--|---|---|
| Construction, animation et entretien du système relationnel | <p>Identifier le potentiel de formation de l'entreprise</p> <p>Etablir le contrat individuel de formation</p> <p>Contribuer à la définition du rythme d'alternance</p> <p>Inscrire l'action formative dans le cadre du rythme de l'alternance.</p> <p>Mettre en œuvre les outils de l'alternance et contribuer à leur élaboration ou à leur rénovation si, nécessaire.</p> <p>Assurer le rôle de formateur « référent » par rapport à l'apprenti sur le plan de la formation et sur d'éventuels aspects sociaux</p> <p>Effectuer le suivi des apprentis en entreprise</p> <p>Participer à l'entretien réglementaire</p> | <p>Travailler en équipe</p> <p>Porter une image positive du CFA vers l'entreprise</p> <p>Entrettenir une relation continue avec le maître d'apprentissage</p> <p>Travailler en partenariat avec les instances sociales : assistantes sociales, PJJ, etc.</p> | <p>Analyser les tâches effectuées par l'entreprise en regard du référentiel métier</p> <p>Formaliser le contrat individuel.</p> <p>Evaluer les contraintes de la formation et celles de l'entreprise.</p> <p>Maîtriser les techniques de communication à l'oral (reformulation, écoute active), à l'écrit (élaboration de supports, d'outils...)</p> <p>Maîtriser les outils de communication et de recherche d'information</p> | <p>Le contexte économique</p> <p>Cadre légal et réglementaire</p> <p>(6^{ème} partie livre II), le contrat d'apprentissage,</p> <p>Les réseaux.</p> <p>L'entreprise</p> <p>Le maître d'apprentissage</p> |
| Elaboration de la stratégie de formation | <p>Rendre compte aux partenaires</p> <p>Rencontrer les entreprises</p> <p>Identifier les activités et les cycles de tâches de production des entreprises accueillant les apprentis</p> <p>Construire des parcours individualisés</p> | <p>Faire preuve de curiosité et d'ouverture</p> <p>Faire preuve de discernement.</p> | <p>Identifier les sources et la circulation de l'information dans son champ professionnel et/ou disciplinaire</p> <p>Apprécier les limites de son champ de compétences et le situer par rapport à celui des autres</p> | <p>Environnement économique, social, professionnel et institutionnel dans son champ d'activité</p> <p>Réseaux disciplinaires, professionnels, institutionnels....</p> <p>Outils de communication</p> <p>Les techniques d'élaboration d'un plan de formation</p> |
| Suivi des évolutions dans le champ professionnel, socio-économique et/ou disciplinaire d'intervention | <p>Assurer la veille</p> <p>Actualiser ses connaissances</p> <p>Repérer les évolutions socio-économiques du secteur professionnel</p> | | <p>Adapter et faire évoluer ses compétences et ses connaissances aux besoins du champ professionnel et/ou disciplinaire</p> | <p>Concepts et contenus disciplinaires</p> |

Prise en charge de l'apprenti

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| <p>Accueil des apprentis</p> | <p>Accueillir les apprentis lors de leur arrivée au CFA :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en début d'année selon les protocoles de l'établissement - à chaque regroupement selon la pédagogie de l'alternance | <p>Favoriser la prise de conscience de l'apprenti dans son statut de salarié pour le rendre acteur de sa formation</p> | <p>Pratiquer un accueil de l'/des apprenti(s) adapté à son (leur) statut, à sa (leur) situation professionnelle et personnelle.</p> | <p>Cadre réglementaire</p> <p>Les notions de responsabilité</p> <p>Principes de l'évaluation diagnostique</p> <p>Relation formateur/formé</p> |
| <p>Information des apprentis</p> | <p>Présenter aux apprentis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La structure CFA - Le fonctionnement de l'alternance - Le statut d'apprenti en s'appuyant sur le contrat d'apprentissage - La législation du travail relative à l'apprentissage - Les conditions de l'examen - Les caractéristiques du secteur professionnel choisi | <p>Porter une image positive du CFA et de l'Apprentissage</p> <p>Agir en formateur responsable</p> | <p>Maîtriser les techniques de communication à l'oral (reformulation, écoute active), à l'écrit (élaboration de supports, d'outils....)</p> <p>Diffuser ces informations par une approche pédagogique adaptée au public.</p> | <p>Connaissances juridiques sur le contrat d'apprentissage</p> <p>Les dispositifs des examens des diplômes concernés</p> <p>Le fonctionnement d'un CFA</p> <p>Les spécificités de la formation en alternance</p> <p>Les éléments de base de la législation de l'apprentissage (code du travail)</p> |

Prise en charge de l'apprenti (suite)

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|--|---|--|---|--|
| <p>Formation des apprentis dans une dynamique de relation étroite avec la formation en entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 - Concevoir son enseignement en prenant en compte les spécificités de l'alternance | <p>Opérationnaliser les objectifs de formation au regard des exigences des programmes et/ou du référentiel du diplôme</p> <p>Etablir la progression des apprentissages et programmer l'action en s'appuyant sur la formation en entreprise</p> <p>Rechercher, choisir et utiliser les ressources documentaires (outils et supports)</p> <p>Elaborer les documents de préparation de séance (fiche d'objectifs, contrat, projet de déroulement, évaluation, ...).</p> <p>Elaborer les documents destinés aux apprentis (fiche de synthèse, fiches TP, TD, évaluation...)</p> | <p>Travailler en équipe</p> <p>Articuler son enseignement avec les autres acteurs de la formation.</p> <p>Adapter son enseignement aux publics</p> <p>Agir en formateur responsable</p> <p>Prendre en compte l'hétérogénéité des publics et adapter sa pédagogie</p> | <p>Maîtriser la stratégie de la pédagogie de l'alternance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse des référentiels, - répartition de la formation entre l'entreprise et le CFA, - mise en place et utilisation d'outils de liaison entreprise- CFA <p>Choisir une démarche didactique et pédagogique adaptée au public, à la discipline et/ou aux diplômes concernés</p> <p>Mobiliser les moyens et les ressources disponibles</p> <p>Repérer les différences (positionnement), adapter les parcours,</p> | <p>Contenus disciplinaires et didactiques</p> <p>La langue française écrite et parlée</p> <p>Les référentiels</p> <p>TICE</p> <p>Connaissance des spécificités de l'adolescence</p> <p>Techniques d'animation</p> <p>Courants et concepts pédagogiques, sciences de l'éducation</p> <p>Méthodes pédagogiques</p> <p>Stratégies didactiques</p> <p>Les outils spécifiques et les méthodes de la pédagogie de l'alternance</p> <p>Notions de neurosciences (mécanismes et troubles des apprentissages)</p> <p>Outils de positionnement</p> |

Prise en charge de l'apprenti (suite)

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|---|---|---|--|--|
| <p>Formation des apprentis dans une dynamique de relation étroite avec la formation en entreprise</p> <p>- 2 - Mettre en œuvre les séances pédagogiques</p> | <p>Accueillir les apprentis Lancer la séance en recueillant les vécus des apprentis</p> <p>Animer</p> <p>Réguler/adapter en fonction des observations (prendre en compte notamment les expériences vécues par les apprentis)</p> <p>A partir des activités en entreprise vécues par l'apprenti ; faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbaliser. - Prendre conscience des acquis - émerger les concepts <p>Evaluer les apprentissages</p> <p>Evaluer la pratique pédagogique mise en œuvre dans la séance</p> | <p>« Sentir » l'état du groupe</p> <p>Pratiquer l'écoute active</p> <p>Adapter son discours et son comportement au public</p> <p>Développer une écoute active</p> <p>Viser l'adhésion pédagogique</p> <p>Etre attentif à l'individu, au groupe et à leur interrelation.</p> <p>Adopter une posture réflexive</p> <p>Agir en formateur responsable</p> | <p>Maîtriser les techniques d'animation et de conduite de groupe</p> <p>Maîtriser le discours (forme et fond), rigueur des consignes</p> <p>Maîtrise des outils didactiques</p> <p>Mobiliser l'attention</p> <p>Mettre en capacité de production le(s) apprenant(s)</p> <p>Evaluer l'atteinte des objectifs fixés en début de séance</p> <p>Maîtriser les techniques d'explicitation</p> <p>Analyser sa pratique de formateur pour faire éventuellement évoluer sa stratégie</p> | <p>Idem que pour l'activité : Concevoir son enseignement</p> |
| <p>Suivi pédagogique des apprentis au CFA et en entreprise</p> | <p>Faire des bilans d'étape en entreprise sur l'évolution de la formation de l'apprenti</p> <p>Exploiter les outils de suivi (livret d'apprentissage, fiches de suivi, appel, cahiers de textes...)</p> <p>Mettre en œuvre si nécessaire des actions de soutien pédagogique auprès des apprentis</p> | <p>Entretenir une relation positive avec l'entreprise dans le respect mutuel et la confidentialité.</p> <p>Agir en formateur responsable</p> | <p>S'approprier les outils du centre de formation.</p> <p>Les faire évoluer si nécessaire.</p> | <p>Globalité de la formation</p> <p>Contrat de formation individuel</p> <p>Code du Travail</p> |

Prise en charge de l'apprenti (suite)

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|---|--|--|--|--|
| Evaluation | <p>Concevoir et mettre en œuvre des évaluations diagnostiques et pronostiques</p> <p>Mettre en œuvre les évaluations relatives à la formation tant au niveau formatif que certificatif</p> <p>Guider les apprentis dans la réalisation des rapports de stage ou des mémoires</p> <p>Rendre compte à tous les acteurs concernés (CFA, institutions, apprenti,...)</p> | <p>Respecter rigoureusement la réglementation des examens</p> <p>Favoriser des démarches d'autoévaluation.</p> | <p>Maîtriser les concepts de mise en œuvre des différentes typologies d'évaluation (cristériées, formatives, sommatives, certificatives, ...)</p> <p>Assurer la cohérence entre les résultats attendus et les conditions et les situations d'évaluation proposées.</p> | <p>Les différentes formes d'évaluation</p> <p>Les outils : critères, indicateurs, seuils de réussite, relativité de l'évaluation, compétence, performance.</p> |
| Orientation et insertion des apprentis | <p>Conduire des entretiens individuels</p> <p>Mettre en relation les apprentis avec les partenaires (entreprises, écoles)</p> <p>Accompagner l'apprenti dans la rédaction de CV, dossier de candidature, portefeuille de compétences....</p> | <p>S'inscrire dans la dynamique de la formation vers l'emploi</p> <p>Aider les apprentis dans leur projet personnel</p> <p>Conforter l'apprenti dans la valorisation de son parcours</p> | <p>Maîtriser les techniques de communication à l'oral (reformulation, écoute active), à l'écrit (élaboration de supports, d'outils....)</p> <p>Diffuser les informations par une approche pédagogique adaptée au public.</p> <p>Pratiquer l'écoute active</p> | <p>Les sources d'information relatives aux possibilités de poursuite d'études et à la situation de l'emploi.</p> |
| Actualisation de sa compétence de formateur | <p>« S'observer » dans sa pratique</p> <p>S'informer des évolutions (sciences de l'éducation, actualisation scientifique et technologique,...)</p> | <p>Développer un esprit critique sur sa propre pratique.</p> | <p>Analyser sa pratique de formateur</p> <p>Actualiser ses pratiques pédagogiques</p> <p>Gérer sa formation continue</p> <p>Adapter et faire évoluer ses compétences et ses connaissances aux besoins du champ professionnel et/ou disciplinaire</p> <p>Pratiquer la métacognition</p> | <p>Outils d'autoévaluation</p> <p>Activité réflexive sur sa pratique</p> <p>Les dispositifs de formation continue</p> <p>Les sources d'information liées à sa pratique</p> |

Participation à la vie de l'établissement (projet d'établissement, règlement intérieur, promotion de l'apprentissage, communication extérieure...)

| Activités | Tâches | Attitudes | Compétences | Savoirs de référence |
|--|---|---|--|--|
| Participation au projet d'établissement et à la vie de l'établissement | Participer à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement (réunions internes, bilan...) Participer à des réunions extérieures, participer à des congrès, réunions de travail, colloques. Représenter sa structure à l'extérieur | S'impliquer dans le fonctionnement du CFA en dehors des activités purement pédagogiques. Inscrire le projet pédagogique dans le projet de l'établissement. Favoriser le travail collectif Faire des propositions Véhiculer une image positive | Adapter la communication au contexte Maîtriser des démarches d'analyse et de diagnostic Maîtriser des outils de communication et d'animation | Le fonctionnement du CFA Le CFA dans le contexte de la formation. La convention quinquennale avec la Région et les contrats qualité La démarche de projet Les outils de communication et d'animation |
| Contribution à la promotion et au développement de l'apprentissage | Participer aux actions de communication : portes ouvertes, salons, actions promotionnelles... | Porter une image positive et objective de l'apprentissage dans l'environnement | Adapter la communication au contexte Se situer dans le contexte institutionnel de la formation par apprentissage | Savoir faire relationnel Réglementation de l'apprentissage La politique de l'apprentissage en Région |
| Gestion des moyens et des matériels | Assurer l'approvisionnement des matières d'œuvre de manière rationnelle. Vérifier le bon fonctionnement des équipements Assurer l'entretien, la maintenance et le renouvellement de l'outillage et des matériels pédagogiques. Assurer l'organisation matérielle du lieu de travail et son rangement | Etre attentif à la sécurité des personnes et des biens | Etablir un prévisionnel des besoins à moyen terme | Règles de sécurité relatives au domaine professionnel concerné et/ou à la discipline |