

COMPLEXITÉ(S) DE LA FORMATION - PROFESSIONNALISATION, DES CONCEPTIONS « RELATIVISÉES »

Jean Clénet

Université de Lille 1
Laboratoire CIREL, ÉA 4354 (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille)
Département des sciences de l'éducation et de la formation du CUEEP, Lille 1.
9-11 rue Auguste Angellier, 59046 Lille cedex, France.
jean.clenet@univ-lille1.fr

Mots-clés : professionnalisation ; complexité ; conceptions relativisées.

Résumé. Les processus de professionnalisation pris dans leurs finalités humaines concernent le sujet qui se forme et apprend son métier. Cela interroge la qualité des modes d'interventions et des organisations, générant et/ou associées à ces développements personnels – professionnels, dans l'alternance notamment. Cela interroge aussi les cadres de références théoriques épistémologiques et éthiques de la recherche associée. La professionnalisation entendue dans la dimension originale du sujet qui « se » forme professionnellement est faite d'autoréférences, elle échappe à des conceptions seulement hétéronomes. Une axiomatique de la complexité est adoptée pour en dévoiler/préserver des zones d'ombres. Cela conduit à « des conceptions relativisées », qui remettent en question l'existence d'objets et de propriétés qui préexisteraient à des conceptions monofinalisées, pré – élaborées, et/ou faites en extériorité de la formation ou de la recherche.

Mise en problème : mobiliser, expliciter, relier... des cadres de références multiples

S'il importe « d'observer, d'analyser, voire de modéliser comment, en quoi et pourquoi, les situations professionnalisantes créent les conditions d'un « apprentissage professionnel », il convient au préalable d'en saisir les contours en affichant le cadre de référence mobilisé. Le point de vue adopté ici tente de prendre en référence la complexité de l'activité professionnelle à finalité humaine¹. Elle nous suggère la conception d'un modèle ternaire d'appréhension, selon le principe du tiers inclus (Lupasco, 1986). Certes, il en existe déjà de multiples, tous susceptibles de répondre au moins partiellement (ombres et lumières) à la question posée dans ce symposium. Ils sont fondés sur différentes théories qui généralement cherchent à articuler activité et apprentissage. La note de présentation de ce symposium rappelle brièvement qu'elles font référence au constructivisme (Vergnaud, 1999), ou à certaines disciplines scientifiques telle que la didactique professionnelle (Pastré, 2005), ou bien encore à l'ergonomie, à l'ergologie, voire à la psychologie du travail, -ou à des associations entre elles-, on ne peut ici les citer toutes, ni leurs auteurs. Sur un plan épistémologique, un travail sur les statuts, l'histoire, les fondements, la reconnaissance scientifique de ces théories serait le bienvenu, ce symposium tend à l'initier. Ils donnent chacun à voir des points de vue et des images différents sur des objets quasi semblables. Cela nous fait

¹ Entre l'a priori des déterminismes et un mouvement de reconstruction des phénomènes acceptant l'incertitude, une des questions fondamentale posée à la recherche en éducation concerne les modes de compréhension – modélisation des phénomènes humains. Nous les inscrirons ici dans le champ théorique de la complexité. La question de la professionnalisation dans les métiers de l'humain n'échappe pas à cette tension épistémologique majeure, qu'on la prenne par l'entrée de la formation ou celle de la recherche. Comme le souligne Le Boterf (1998), la qualité première d'un professionnel est sa capacité à gérer une situation complexe. L'interaction Homme – situation est source de complexité dont un grand trait est remarquable : la non - automaticité entre un programme établi et les processus qui en découlent.

penser de facto aux fameuses « zones d'ombres »² évoquées dans la présentation de ces travaux. Sans vouloir tout savoir et tout connaître d'autrui ou des phénomènes, des zones d'ombres pourraient être à la fois dévoilées et respectées tout en offrant davantage de perspectives à points de vues et images qu'ils renvoient. La question des articulations entre les situations professionnalisantes rencontrées par les professionnels en formation s'y pose sous plusieurs aspects : celui des processus cognitifs de l'apprenant, de l'organisation et de la qualité des modes d'interventions, ou encore des conceptions de l'environnement de la formation et/ou de travail. Pour ces trois entrées différenciées, il serait pertinent d'explicitier les présupposés, et peut-être d'en montrer les complémentarités. Mais un autre versant est aussi à explorer. En effet, il apparaît la nécessité d'interroger les différents concepts ou construits mobilisés pour définir les objets de l'apprentissage professionnel : savoirs professionnels, savoirs d'actions, savoirs d'expériences et désormais de compétences ? Cette dernière question est importante dans la mesure où elle interroge les liens entre différents concepts, en cela elle pourrait nous conduire à penser simultanément et pour chaque modèle les ombres et lumières pour des perspectives renouvelées. Par métaphore interposée, ombres – lumières – perspectives nous amènent à penser ternaire plus que binaire en introduisant la logique du tiers, celle de la complexité.

Ce texte est présenté en trois parties. Dans un premier temps, nous suggérons seulement une conception ternaire et globale de la formation – professionnalisation et des conditions d'apprentissages tendues entre : ordre, désordre et auto-organisation. Dans un deuxième temps, nous mettrons en avant trois dimensions utiles aux apprentissages humains : les temps, les modalités d'interventions, la qualité des environnements formatifs. Enfin, nous précisons provisoirement quelques référents « complexes » pour dévoiler et respecter des zones d'ombre.

1. Complexité des conditions d'apprentissages, une conception en trois dimensions

La figure de l'alternance se trouve convoquée dans l'approche faite ici à titre exemplaire. Elle nous interpelle, simple exemple pris sélectivement, dans sa capacité à dépasser la question du rapport binaire trop réducteur mais souvent convoqué entre théorie et pratique (Clénet, 2003 ; Maubant, 2004). L'approche complexifiée nous conduit précisément ici à élargir le spectre de la formation conçue encore souvent comme un rapport entre théorie et pratique, en introduisant la logique du tiers, celle du sujet apprenant (et des subjectivités). L'alternance n'y est pas réductible à la question de la théorie à mettre en lien avec la pratique, ou encore à la théorie « qu'il faut apprendre pour l'appliquer en situation », conception souvent entendue et revendiquée par des concepteurs, praticiens, des directeurs de formation. Ce que nous en savons désormais nous permet d'avancer que la formation en alternance n'est pas vécue chez le sujet apprenant de manière seulement binaire entre théorie et pratique ou entre école et entreprise. Elle est vécue subjectivement en tensions et articulations entre trois logiques (Dupuy, 1982) de niveaux et de temps différents : une logique d'ordre, une logique de désordre et une logique englobante d'auto – co – re – organisation (Morin, 1999), c'est-à-dire d'appropriations subjectives sélectives, de transformations et de reconstructions des actuels et des potentiels humains (Lupasco, 1979, 1986). Ces trois logiques (ou dimensions ?) sont différenciées en fonction de leurs qualités intrinsèques et de leurs finalités spécifiques : 1- « ordonnées » c'est-à-dire organisées de manière exogène par autrui et en principe par ceux qui en ont le pouvoir et les compétences, elles sont faites d'hétéroréférences à finalités sociales homogénéisantes, elles n'en sont pas moins nécessaires ; 2- « désordonnées », car subjectives et singulières, c'est-à-dire pensées et agies de manière endogène par le sujet, elles sont plutôt faites d'autoréférences³ (Varela, 1989, 1993) ; 3- auto – co – re –

² En contemplant récemment des photographies de paysages en reliefs prises au lever du soleil dans le désert, nous comprenons à quel point les ombres sont nécessaires à la définition du « sujet » en fonction d'un « point de vue » à un moment donné, dans un temps et un contexte précis pour une certaine qualité de l'image et de ses représentations multiples. Assurément, sans ces zones d'ombres, il n'existerait ni forme, ni relief, ni entre-deux, ni perspective. L'ombre révèle une forme à un moment donné, mais ce moment est fuyant, car inscrit dans des temps : avec, en continuité et en opposition à la lumière, l'ombre se fait, se défait et se refait, insidieusement ; et pour voir les changements, il faut du temps et des points de vue différents. Tout cela n'est pas possible sans lumière, mais la lumière génère de l'ombre et des points aveugles.

³ L'autoréférence est cette propension du vivant à dépendre de lui-même pour se construire (Varela, 1989).

organisées, c'est-à-dire appropriées, vécues, construites et produites dans des espaces – temps – situations par des sujets placés en tensions entre autoréférences et hétéroréférences, il en émerge le plus souvent des formes métissées et originales, viables. Traductions.

1.1 Première dimension : celle de l'ordre

Les situations de formation professionnalisante peuvent être considérées comme formelles, ordonnées, dans la mesure où elles sont institutionnalisées dans le cadre d'un dispositif. Elles sont décrites dans des référentiels, de savoirs, de compétences désignées ou attendues. On peut s'interroger sur les dimensions afférentes aux aspects humains : intelligence, énergie, engagement, « humanités », (Hébrard, 2010). Dans l'alternance par exemple, il est souvent fait référence à des situations d'apprentissages tendus entre des savoirs scolaires et des savoirs professionnels, et désormais le plus souvent à des compétences⁴: notion et/ou concept qui n'est pas sans poser de nombreuses questions de toutes natures : épistémologiques, théoriques, idéologiques, professionnelles. Entre des conceptions qui relèvent du « formalisme » et des actuels - potentiels humains à développer dans des conditions rendues convenables, il y a plus qu'un pas. Aussi, l'avènement des référentiels de compétences en formation professionnelle constitue un nouveau mode de gestion et de rapports à la formation discuté (Stroobants, 2007), dont un principe suscite une forte concomitance -voire conformité- entre la formation du sujet, les contrôles, et... les référents. Le principe appliqué se résume à : prévisibilité – commande - mesure. Il reste que tout dépend de la manière dont la situation est référencée, dont il en est fait usage par les concepteurs de la formation et les apprenants eux-mêmes. En évoquant seulement la question des référentiels, nous nous plaçons ici dans la dimension du formel référencé, des attendus institutionnels, voire parfois du prescrit formatif. Pour simplifier, nous dirons que l'ordre revendiqué pourrait être celui de la transparence et de l'homogène qui peut avoir ses propres légitimités, sociales en particulier. La grande question (zone d'ombre) reste la manière dont les sujets s'emparent de « l'ordre » et ce qu'il génère en terme de développement des facultés de l'esprit humain (Giordan, 2010).

1.2 Deuxième dimension : celle du désordre

Nous abordons la question des apprentissages professionnels en précisant qu'ils sont d'abord placés au cœur des parcours professionnels longs et des qualités des sujets en formation professionnalisante. Cela signifie notamment leur haut niveau de singularité génératrice de désordres : une multiplicité de situations, de temps et de temporalités, de dynamiques et de micro-états. En effet, que ce soit l'infirmière, le formateur d'adultes, l'ingénieur ou le directeur de formation⁵, tous interviennent et/ou se forment singulièrement dans des situations particulières. Et ce faisant, ils y construisent non sans obstacles, des « formes » personnelles – professionnelles en propre, là où parfois subsistent à juste titre, des zones d'ombres. En effet que produisent ces parcours devenus souvent chaotiques, dont les expériences restent plus ou moins réfléchies ? Si elles en font l'originalité humaine, les tensions vécues sont assurément nombreuses et les identités générées restent mal connues. Pour peu que l'on y prête attention, l'idée qui peut s'imposer alors pour les signifier est le désordre, là où règne le flou et l'hétérogène. Repenser dès lors la qualité et les modalités des pratiques éducatives (Maubant, 2010), et, en particulier, par leur considération, leur re-connaissance, et un travail du sujet à propos de s(c)es désordres, peut être utile.

1.3 Troisième dimension : celle de l'auto-organisation

Il reste qu'en situation de formation professionnalisante, les apprentissages se doivent d'être et deviennent toujours effectifs, d'une manière ou d'une autre. Ils sont réalisés (actualisés ?), en tensions entre : 1- les attendus de l'ordre, 2- les variétés et les qualités du sujet, ses expériences et ses parcours et 3- les missions et situations particulières vécues en formation alternée. Dit autrement dans un ordre logique rétabli du point de vue adopté ici, ils se font toujours en tensions

⁴ C'est le cas désormais pour de nombreuses formations, celle des infirmières par exemple.

⁵ Pour ne nommer que les sujets faisant partie de notre domaine d'activités et de recherche.

entre ce qu'est déjà le sujet fortement soumis à la singularité de ses parcours et expériences, l'activité formative réalisée du sujet, vécue et conçue comme un entre – deux à vivre et à construire entre l'école et l'entreprise, entre lui-même et les attendus, entre les apprentissages formalisés référencés en amont et ce qu'il peut apprendre, entre... Nous dirons par hypothèse que le construit - produit de cette tierce dimension des entre-deux serait le développement d'un « soi professionnel ». Aux contours encore flous, il serait produit au-delà de l'ordre et du désordre, dans une forme d'auto – co – ré - organisation. L'ordre revendiqué est l'entre-deux qui traverse et va au-delà de l'ordre et du désordre, celui de la formation conçue comme une émergence⁶ de formes. Chacune de ces dimensions comprend et entretient ses propres zones d'ombres. De même, leurs interactions, leurs temps et les temporalités induites comportent aussi leurs zones d'ombres : elles sont souvent imprévisibles, toujours aléatoires et en partie indéterminées, parce qu'elles sont humaines, complexes. Leur connaissance relative et inépuisable devient un enjeu pour les sciences de l'éducation et de la formation.

2. Créer les conditions des apprentissages professionnels à finalités humaines

Nous nous attacherons désormais à privilégier l'entrée par les processus de professionnalisation qui concernent des sujets en formation⁷. Leurs parcours personnels et professionnels se construisent en interactions dans des dispositifs à finalité professionnalisante. Rappelons que l'alternance éducative en présente ici la figure dominante. Au-delà des approches programmatiques conçues et conduites en extériorité, des observations et des enquêtes intensives montrent que sa qualité essentielle est d'en respecter le souci et la finalité humaine conçues à travers les autoréférences des sujets. Nous en dégageons trois dimensions systémiques.

2.1 Le sujet⁸ apprend son métier dans des temps et temporalités multiples

Il y produit des savoirs complexes aux formes flous ; par exemple, il y développe des « grands apprentissages » qui viennent en réponse au(x) souci(s)⁹ du sujet. Le cas de M. rapidement relaté ici peut nous aider à en saisir le sens. Dans son cursus de Master 2 en alternance, M. a compris et a appris comment elle était passée, laborieusement, dans son entreprise d'un statut de formatrice à un statut d'ingénieure. En effet, son souci de formation n'était pas prioritairement l'acquisition des savoirs universitaires, ni même les compétences de formatrice, « elle en a déjà fait le tour », nous disait-elle, mais le souci d'être reconnue dans un nouveau statut d'ingénieur de formation. La reconnaissance du sujet et la figure du projet professionnel associée en constituent l'énergie. Sa stratégie première pour y arriver consistait à en faire la demande administrative de manière réitérée. Avec de l'intelligence, du temps et un peu de patience, elle a su se rendre indispensable dans une activité professionnelle conduite en responsabilité. En retour, cela lui a permis d'acquérir progressivement la fameuse reconnaissance attendue tout en changeant ses rapports avec la hiérarchie. Ainsi, le sujet peut se re-construire quand il devient apte à transformer une action vécue en action appropriée ; quand cette action est vitale pour lui sur un plan humain et professionnel à la fois ; quand les échelles de temps sont articulées dans des courts – moyens - longs termes ; quand le « grand » apprentissage en question, non référencé a priori, est quand même travaillé, accompagné, réfléchi, conscientisé et formalisé. Le problème reste que ce travail qualitatif, quand il est fait, reste plus ou moins caché ou vécu clandestinement¹⁰ dans et pendant la formation. Il

⁶ L'émergence procède d'un niveau de complexification inattendu, par un enrichissement du système et « l'avènement » d'un ordre supérieur par intégrations successives non prévisibles.

⁷ Nous prendrons appui sur deux recherches conduites simultanément. Le cas d'études intensives menées auprès de sujets inscrits en masters professionnels dans les métiers de la formation et de responsables de formations dans les Instituts de Formations en Soins Infirmiers (IFSI) dans le cadre des formations-accompagnements-recherches développées dans le cadre de la Mission Etat-Région en Nord Pas de Calais.

⁸ A. Touraine (1994, p. 23. et 2007), « j'appelle sujet la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée ».

⁹ Heidegger désigne le concept de souci qui renvoie à une structure existentielle.

¹⁰ Ce qui est clandestin n'est pas forcément illicite ou à expurger ; il convient à l'inverse de l'intégrer à l'origine d'un processus formatif en tant qu'enracinement possible.

n'est pas souvent référencé, ni même reconnu dans le cadre de la formation. Quand il est réalisé, il est rarement valorisé. Tel est pourtant le but déclaré de toute formation professionnalisante que d'apprendre à s'intégrer, à développer des compétences dont la reconnaissance reste parfois plus difficile. Le processus de professionnalisation est compris ici précisément comme un processus humain de construction de « ses » propres formes, fait avec d'autres, dans des temporalités qui non seulement dépassent le temps de la formation, mais les conjuguent différemment : l'avant, fait d'expériences à réfléchir, le pendant fait d'activités à concevoir – construire – conduire en relative autonomie à faire reconnaître par l'institution, et l'après, fait de projections personnelles professionnelles, comptent également pour beaucoup¹¹. Cela suppose que l'organisation alternance devienne apte à intégrer et respecter la variété des temps et puisse s'ouvrir aux temporalités autre que celles, trop souvent programmatiques et linéaires, de la formation prescrite ou attendue. Dans une variété d'activités plus ou moins subies vs choisies, des sujets peuvent alors s'inscrire dans des temporalités actives, réflexives et productives spécifiques, là où le temps est conçu réactif et contingent, pas seulement programmatique (P. Roquet, 2004). Les temporalités de l'alternance et ses espaces peuvent aussi s'inscrire dans le champ de l'émancipation, sous réserve que « la situation s'y prête » (Boutinet, 2004, p. 182) ou l'y autorise.

Nous traduisons cela par l'idée d'une alternance conçue comme un système « ouvert » (J. Clénet, 2003, p. 94), dans des temps variés, variables. L'ouverture relevant justement des polyfinalités du système, de ses échanges organisés avec l'environnement, de la reconnaissance des formes autres que celles programmées, de la création d'espaces d'accompagnements variés : pédagogies de la reliance, tutorat et partenariat coopératifs, formations – accompagnements, qui « autorisent » le sujet dans son parcours. La complexité du système alternance se traduit ici par sa capacité à saisir et activer, en liens, différents niveaux d'échelles : celui du sujet -micro-, celui de l'organisation -mésos-, puis à un autre niveau d'échelle le niveau -macro- socio-politique, en questionnant les modes de cadrages politiques, ingénieriques et les pratiques d'alternance. Ordres, souvent figés dans des temps découpés et linéaires, ils ignorent la variété des temps vécus du sujet (soucis) et la variété de leurs apprentissages petits et grands ; ils réduisent parfois les temps de l'entreprise aux temps scolaires ou inversement. Dans certaines conceptions éprouvées, la qualité de l'alternance peut désormais s'inscrire dans une autre forme de cadrage : activités - apprentissages – temps – espaces - ouverts tels que l'accompagnement en formation peut les suggérer, laissant la part belle à l'émergence de formes singulières. Elles autorisent des reliesances, dans des temporalités repérables, entre des pratiques appréhendées récursivement : expérience passée, activité professionnelle, réflexion, formalisation, modélisation..., autorisant le rassemblement des temps déclencheurs de prises de conscience (Clénet, Roquet, 2005). La création d'espaces-temps singuliers d'actions et de réflexions mobilise « l'être et temps » du sujet. Travailler ce processus, c'est rendre possible une synthèse temporelle, qui renvoie à une structure existentielle qu'Heidegger (1986) catégorise sous le concept de souci (le Dasein), développé pour signifier qu'il est un « être et temps » qui se projette, toujours confronté à être plus « soi-même ».

2.2 La deuxième concerne les modalités d'interventions en formation.

Ce sont précisément les formes d'enseignements, d'accompagnements individuels et collectifs, les retours d'expériences et de pédagogies (Maubant, 2004) utilisées en formation professionnalisante. Interroger leurs sens et leurs fonctions d'aide aux apprentissages singuliers à finalités humaines nous semble constituer une entrée prometteuse pour la recherche en éducation. Les recherches conduites tendent à montrer provisoirement que leur grande fonction pédagogique est l'aide à la production de savoirs ; l'aide à la réflexivité, les formes d'accompagnements personnels et professionnels dans la conduite de missions professionnelles, l'aide à l'écriture modélisante des parcours d'apprentissages (mise en mémoires)... ces modalités semblent faciliter l'accès à de

¹¹ Nous sommes désormais en mesure d'en dévoiler quelques dynamiques, notamment par des réinterprétations d'expériences vécues en formation. Les figures étudiées en sont principalement des formateurs d'infirmiè(er)res, des adultes en formation, des concepteurs et/ou directeurs de formation. Confrontés à des standards, ils construisent des formes professionnelles singulières et des « grands apprentissages » qui pourtant restent le plus souvent ignorés.

grands apprentissages (développement des compétences personnelles ?) au delà des seuls savoirs prescrits et/ou compétences attendues désignées parfois comme des objets « qu'il faut appliquer » à l'activité professionnelle. Que ce soit dans l'entreprise ou à l'école, la tension sujet(s) - modalités d'interventions génère des processus « cachés », considérés parfois en formation comme clandestins ; or, aux yeux du sujet, ce sont ceux qui valent le plus en ce qu'ils conditionnent les engagements humains et les apprentissages. Le cas de l'expérience non reconnue et peu valorisée en formation est significatif à cet égard. L'accompagnement en formation, conçu comme mode d'intervention privilégié peut contribuer à ces compréhensions et dévoilements.

L'intention principale de l'accompagnement est d'aider l'apprenant à tisser des liens entre différentes formes de savoirs : expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et méthodologiques... Les reliances (Morin, 1999), ainsi opérées sont susceptibles d'aider le sujet à travailler la question du sens dans ses trois acceptions, de direction, de signification et de sensibilité. Cela signifie la prise en compte des sujets – objets – trajets - projets et de leurs situations respectives. Par l'accompagnement, il s'agit de créer les conditions de l'énonciation de l'activité, de la mettre en réflexion et de la modéliser. Dans une perspective constructiviste, toute forme de compréhension et de production de savoirs, restent affaire de construction interprétative et sélective de la part des sujets qui vivent leurs propres expériences. Nous avons montré que l'accompagnement, dans ses formes variées, individuelles et/ou collectives, organisationnelles, peut aider les sujets individuels, par exemple, à comprendre comment ils produisent des savoirs à partir de leurs expériences en formation(s). La plupart s'accorde à y reconnaître des gains formatifs importants : une aide à la conduite des projets, à la prise de risques en situation (une condition pour apprendre en alternance), à la mobilisation de savoirs à propos, à la production de compétences spécifiques, l'écoute, le travail coopératif ...

2.3 La troisième concerne les dispositifs et les environnements formatifs

Ils contribuent aux développements professionnels (Wittorski, 2007), des sujets en ce qu'ils présentent des qualités organisationnelles plus ou moins favorables aux apprentissages. Nous pensons ici aux formes multiples, plus ou moins souples et ouvertes, de dispositifs en alternance, qui n'offrent pas toutes les mêmes perspectives formatives. Leurs qualités internes et les fonctions qu'elles génèrent auprès des apprenants, ne sont assurément pas « toutes égales par ailleurs ». Les questions ayant rapport avec les missions et les postures professionnelles suggérées pour les apprenants, avec les rythmes, les temps ; le statut donné aux savoirs (production vs consommation) ; et, plus largement la qualité des partenariats écoles - entreprises. Ces dimensions sont à considérer de manière systémique, elles sont fondées sur des engagements de sujets dans le cas d'un développement qualitatif revendiqué de l'alternance (Clénet, Roquet, 2005).

Ces trois grandes conditions se rejoignent sur la nécessité de travailler sur quelques clés incontournables de la qualité de l'alternance et de la formation professionnalisante. En effet, si on s'attache à penser l'organisation et son mode d'animation au regard des soucis et finalités du sujet, la recherche d'adéquation entre les fins et les moyens a toujours permis la ré-invention du convenable. La qualité de « l'organisation alternance » peut être pensée aussi en termes d'implices à dynamiser : accompagnements, dynamiques d'équipes, partenariats, temporalités..., qu'en terme d'outils pré - formés et de méthodes à appliquer.

3. Référents : complexités¹² pour concevoir, dévoiler et respecter les zones d'ombre

Sans les connaître toutes de l'intérieur, nous observons que les différentes recherches et théories déjà attelées à cette tâche cherchent principalement à articuler activité et apprentissage. Si

¹² La complexité apparaît dans toutes les affaires humaines, de l'éducation à l'organisation. Elle nous invite à redéployer l'éventail des facultés de l'esprit humain mis en rapport avec des formes diverses de sensibilités et de rationalités (Le Moigne, 2003). Du point de vue adopté ici, ses référents nous invitent à la retenue, comme grand principe éthique, en ce que le sujet respectable -être vivant, apprenant- nous invite à penser la formation autrement que par sa réduction, sa prévision et sa linéarité souvent de mise en formation.

certaines de ces entrées font nettement référence au constructivisme dans son versant à dominante cognitive (Vergnaud, 1999), d'autres se réfèrent à des disciplines scientifiques déjà établies, l'ergonomie et la psychologie du travail, l'ergologie, et la didactique professionnelle... (Pastré, 2005). Dès lors, la question de la professionnalisation et de la formation professionnalisante y est abordée et s'y retrouve sous des aspects assez distincts : celui des processus cognitifs de l'apprenant, de l'analyse de l'activité, des rapports aux savoirs professionnels, des postures et de leurs tensions entre théories et pratiques... À notre sens, ces multiples entrées bien argumentées en ce qu'elles abordent singulièrement, se trouvent parfois mises en tensions dès lors que l'on considère le processus humain de professionnalisation tel qu'il est présenté encore sommairement plus avant. Dans la formation des sujets adultes, en alternance notamment, les tensions entre les processus autoréférés des sujets et les processeurs hétéroréférés des organisations (la complication des dispositifs) deviennent majeures. Si les interactions générées par ces tensions restent largement à étudier, nous sommes en mesure d'en dévoiler quelques aspects.

3.1 Complexe versus compliqué, l'implexe comme unité élémentaire de sens

L'approche complexe suggérée ici n'échappe pas à certaines réductions, elle tente seulement d'aborder la professionnalisation en tentant de repartir du sujet relié à son contexte : sujet – objet – projet – situations – temps - temporalités. Il s'agit alors d'aborder le sujet – processus - produit de la formation - professionnalisation comme un système (Le Moigne, 2003) à finalité humaine, c'est-à-dire une entité finalisée qui articule et intègre des autoréférences dans des activités - espaces - temps – apprentissages variés. Il s'agit aussi de repérer alors les dimensions enchevêtrées de la professionnalisation qui se construisent et prennent sens les unes par les autres d'un point de vue du sujet et de sa relative autonomie, telle que définie rapidement plus haut. Nous avançons ici la notion d'implexe(s)¹³. Elle constitue l'unité élémentaire (à la fois entendue comme processeur et processus intelligent) d'un système complexe conçu autonome. Par exemple, le souci de reconnaissance mis en avant par M., l'étudiante déjà citée, pourrait être considéré comme cette unité de référence personnelle à partir de laquelle M. engage (ou pas) ses énergies en formation. Cette unité et le sens qu'elle représente, en propre, pour le sujet M. fait appel à une forme d'intelligence de sa situation et génère un système d'action singulier. On note que chez chaque sujet enquêté, on retrouve un ou l'autre de ces points autoréférés sous diverses formes souvent sensible(s) : souci d'être reconnu, désir d'engagement, aspiration à un nouveau statut, image de soi défaite ... À cet égard, nous avons observé que le souci de reconnaissance (voire d'être respecté) exprimé sous diverses formes est souvent revendiqué. Dans les approches hétéronomes ou vécues comme telles, ce souci n'est pas ou peu pris en compte. Le sujet s'attache alors généralement à mettre en place « un » système de résistance¹⁴ qui lui est propre, alors que la réponse de l'organisation se traduit le plus souvent par une augmentation du nombre de processeurs, tous susceptibles de sur-déterminer de l'extérieur les apprentissages référencés à effectuer. De fait et dans ce cas, plus ils sont nombreux et pesants, ... moins ils sont appropriés pour le sujet, ... plus ils génèrent, ce que de l'extérieur, on nomme : « dérives », « déviances », désignés alors comme des signes d'inadaptation du sujet, manifestement pris qu'il est par d'autres soucis.

3.2 Autres zones d'ombres : souci(s) et tensions formatives

Les interactions se révèlent alors sous trois grandes formes antagoniques déjà pointées entre sujets - expériences - savoirs - formations (Clénet, 2010) : d'abord dans les rapports « à soi – sujet » et

¹³ Pour modéliser les phénomènes complexes, nous avançons avec P. Valéry (1984), l'idée d'implexe. Dans un phénomène conçu complexe, on peut repérer des unités de significations associées (des processeurs générateurs de processus), susceptibles de rendre compte de la qualité d'un phénomène. Les implexes humains, processeurs intelligents, sont mobilisés en situation. L'implexe « engagement », par exemple, peut générer multiples processus. Comprendre comment cet implexe relie le sujet à lui-même, consiste à comprendre ses autoréférences, c'est-à-dire ses rapports à lui-même, aux autres et à l'organisation.

¹⁴ Cet implexe lié au sujet en formation nous semble capital. Il constitue probablement un des plus grand point de tension entre le sujet autoréférent et l'organisation de formation. Dans l'alternance, l'organisation école – entreprise qui se veut a priori complémentaire, constitue un point de tensions et de résistances.

ses propres expériences, ensuite dans les rapports entre le sujet et les différentes formes de savoirs en présence (expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et les compétences à produire), enfin dans les rapports établis entre le sujet et les usages choisis *vs* subis de la formation (l'adhésion à..., et « les usages » d'un dispositif). On a constaté par exemple que les expériences des sujets ont souvent en commun le fait d'avoir été vécues difficilement. Par les professionnels en formation, elles sont souvent vécues comme des interruptions dans des organisations et des contextes chahutés. Par les jeunes étudiants, elles sont plutôt présentées comme des manques d'expériences. Tous ont en commun le fait d'avoir interrompu ce qui était représenté comme une carrière ou un cursus académique prédéfini. Les antagonismes sujets - expériences passées peuvent générer en chaîne des antagonismes sujets - savoirs à apprendre et/ou compétences à produire. Pour ces sujets les savoirs déjà sus, et les expériences encore insues sont confrontées à une nouvelle situation formative, et, par ses projets - espaces - temps différents, l'alternance peut compliquer *vs* complexifier la donne. Pour comprendre et pour apprendre, ils revendiquent la nécessité de pouvoir relier entre elles ces formes de savoirs (expériences, savoirs, savoirs d'actions, compétences) dans un même projet (se professionnaliser) et un souci quasi unique (être reconnu par exemple) ; les étudier séparément peut nuire à leur compréhension. Nous avons pointé aussi des antagonismes dans les rapports à la formation. Là où les sujets se confrontent aux acteurs de la formation (pairs, enseignants - formateurs, tuteurs...), notamment quand ils se trouvent affectés par les tensions précédentes et les injonctions qui en découlent. Les savoirs « qu'il faut apprendre », en particulier ceux qui sont prescrits « qui sont attendus », les savoirs d'actions « qu'il faut maîtriser » pour agir dans les entreprises, les compétences « qu'il faut acquérir », constituent autant de tensions. Par l'alternance, ils sont aussi mis en tensions entre « soi - apprenant » et les autres dans un statut parfois mal défini ; entre « soi » et l'organisation entreprise pour s'y faire une place, « soi » et l'école parfois éloignée de ces préoccupations.

3.3 Des tensions et zones d'ombres entre ordre et désordre : la tierce voie de l'auto-organisation

Entendu dans sa complexité relative, le cadre formatif hétéronome peut alors être considéré majoritairement de trois manières : 1- par les normes et les formes, les attentes et les contrôles qu'il impose naturellement, c'est son rôle social ; 2- cette première dimension de « l'ordre » social imposée ne doit pas réduire, étouffer parfois tout ce qui est supposé vivifier les capacités d'apprentissages autonomes et les désordres humains qu'il contient (la reconnaissance par exemple), la question devient : est-il susceptible de prendre en compte cette dimension par son ouverture relative ? La réponse suggère une tierce voie à inventer pour faire projet d'une conception de la formation professionnalisation qui inclut le « tiers ». Le concept d'auto-organisation¹⁵ traduit assez bien ce projet. Il suggère une tierce dimension, signifiante de l'entre-deux englobant de l'ordre et du désordre et des appropriations qu'en fait le sujet. Manifestement, elles ne dépendent pas seulement des seules conditions initiales (organisationnelles et/ou conceptuelles), qui semblent (seulement), les déterminer. Ce nouvel ordre à comprendre et à concevoir est issu d'interactions et d'auto - organisations faites en propres. Cette conception élargie de la formation dépasse et rend impropres les fondements d'une logique par trop formelle, quand on l'applique à la compréhension des phénomènes humains et aux sciences humaines qui ne peuvent s'accommoder des principes d'additivité, de proportionnalité et de maîtrise. Dans cette conception complexifiée, la cause n'est pas forcément reconnue comme proportionnelle à l'effet, elle est loin d'être dépendante des seules conditions initiales, cela en fait une conception relativisée (Mugur-Schächter, 2006). La production qui en résulte ou le « tout émergent » serait alors plus et différent, d'une autre nature et d'un autre ordre que la somme de ses parties (Morin, 2003).

¹⁵ Il ne s'agit pas des auto-organisations « sauvages », qui émergent et se structurent là où les dérégulations de toutes sortes, l'absence de règles y compris éthiques, là où le productivisme et les systèmes monofinalisés de toutes sortes : politiques, stratégiques, idéologiques, techniques, financiers, règnent. Il s'agit d'une auto-organisation raisonnée de « l'intérieur » en interaction avec l'extérieur. Le concept de système (vivant), polyfinalisé, délimité, interactif, ouvert, compris réflexivement et régulé dans un cadre pragmatique, épistémique et éthique peut rendre compte d'une auto-organisation raisonnée, rendue alors, ni idéale, ni pure, mais « convenable », et surtout, viable humainement.

4. En conclusion : quelques réflexions orientées par des perspectives de recherches

Cette contribution provisoire, tente d'apporter un point de vue sur ce qui constitue à la fois les origines et les enracinements du processus de professionnalisation vécu de l'intérieur par le sujet. Ce peut être une manière, parmi d'autres, de rétablir des liens entre des approches de la professionnalisation déjà citées. Comme référent théorique et mode de lecture, la complexité humaine peut y trouver une place, et complexifier, c'est d'abord relier (Morin, 2003). Il s'agit de comprendre d'où vient le sujet, ce qu'il a fait et qu'il sait, comment et ce qu'il apprend, dans quels temps et contextes humains, organisationnels et professionnels ; et aussi ce qui l'anime, c'est-à-dire son « souci ». Les sciences de la complexité revendiquent la prise en compte des singularités (apprenant – autoréférence – situation - contexte), de l'aléatoire (événements internes et externes), de l'imprévisible (émergences des formes issues de... et produites), et aussi de l'irréductible (notamment à un seul point de vue externe hétéroréférent, surtout quand il est déterminé par un cadre mobilisé et/ou donné a priori. Des conceptions relativisées (Mugur-Schächter, 2006) s'imposent alors. Autrement dit, plusieurs questions entrelacées se posent quand il s'agit de former – professionnaliser des adultes : « former et se former, « qui est-je » ? Avec qui ? À quoi ? Où ? Quand ? Quels parcours ? Quelles temporalités et quels rythmes ? Pour apprendre et faire quoi ? Avec quelles portées et quelles limites ? Quels apprentissages formels, informels ? Quels transferts possibles ou impossibles ? ... ? Et pas seulement former ou professionnaliser comment ?

La complexité est alors posée ici comme le trait qualitatif majeur propre aux systèmes vivants et à leur grand principe de variété. La science moderne nous dit Prigogine dans la nouvelle alliance (1979), réintègre l'Homme dans la nature qu'il étudie et abandonne l'ambition de ramener l'ensemble des processus à un petit nombre de lois. La pensée complexe tend à construire des stratégies globales et adaptables affrontant des formes multiples d'incertitudes : imprévisibles, aléatoires, qualitatives, que les modèles déjà-là, restent partiellement impuissants à comprendre ou seulement sous certains angles. Il convient alors d'élargir autant que possible le spectre (passer du microscope au microscope...), de repenser le sens des approches en recherches (articuler la réduction externe à la modélisation des phénomènes vécus), tout en s'efforçant de relier, « toujours relier », ce qui peut l'être, et en respectant profondément les points de vues et certaines zones d'ombres. Elles relèvent probablement de nos manières de voir, de concevoir et de faire tout autant que de l'objet lui-même. Mais les autoréférences des sujets en formation résistent également aux observations, ils peuvent résister aussi aux pratiques homogénéisantes de la formation - professionnalisation qui tend parfois à s'imposer dans certaines organisations. Nous avons montré cela quand le sujet est à la recherche de lui-même, quand il résiste à l'emprise de l'organisation de formation, et quand il se reconstruit laborieusement, à sa manière. Recherche de soi, résistances, et reconstructions (Clénet, 2010, à paraître). Ainsi, mettre en réflexion et étudier la professionnalisation sous l'angle des autoréférences tend à ouvrir des perspectives renouvelées et complémentaires, voire reliant. Ce modèle mis en complémentarité (dans une double face interne externe enchevêtrée) avec des approches, des théories ou des pratiques qui suggèrent une régulation majoritairement opérée par les inputs est susceptible d'apporter un autre éclairage sur les processus de formation – professionnalisation. Il nous conduit à interroger les modèles de la formation et de la recherche et surtout à les relier, « toujours relier ».

5. Bibliographie

- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance*, « pour comprendre, c'est-à-dire pour faire », préface d'André de Peretti, collection Ingénium, Paris : l'Harmattan.
- Clénet, J. & P. Roquet, (2006). Conceptions et qualités de l'alternance, modélisation d'une expérience régionale, in *Education Permanente*, l'alternance, une alternative éducative ? 160, 43-58.
- Clénet, J. (2010). Re - connaître le sujet, pour des conceptions « relativisées » de la formation et de ses ingénierie, In L. Brémaud & C. Guillaumin (Éd.), *L'archipel de l'ingénierie de formation* (pp. 297-313). Rennes : Presses Universitaires.
- Clénet, J. 2010b, (à paraître) *Se former et se professionnaliser, le point de vue du sujet*. Paris : L'Harmattan.

- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente*, 123, (2), 115-123.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*, contre les pensées uniques, Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation permanente*, 100-101, 57-65.
- Dupuy, J. P. (1982). *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Seuil.
- Giordan, A. (2010). Communication au colloque « *la pensée complexe : défis et opportunités pour l'Éducation, la recherche et les organisations* ». 31 mars et 1^{er} avril 2010, Université de Lille 1, France.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : éditions d'Organisations.
- Le Moigne, J.-L. (2003). L'intelligence de la complexité a et a deux mains : celle qui tient le pinceau et celle qui tient le ciseau. Éditorial du Réseau Intelligence de la Complexité, <http://www.mcxapc.org/cahier.php>.
- Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris : Rocher.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maubant, P. (2010). Communication au colloque « *la pensée complexe : défis et opportunités pour l'Éducation, la recherche et les organisations* ». 31 mars et 1^{er} avril 2010, Université de Lille 1, France.
- Morin, E. & J. L. Le Moigne, (2003). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXI^{ème} siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Mugur-Schächter, M. (2006). *Sur le tissage des connaissances*, Paris : Hermès - Science & Lavoisier.
- Pastré, P. (2005). Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Prigogine, I. (1979). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science* (avec Isabelle Stengers), Paris : Gallimard.
- Stroobants, M. (2007). *Sociologie du travail*, Paris : A. Colin.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris : Fayard.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*, Paris : Fayard.
- Valéry, P. (1984). Introduction à la méthode de Léonard de Vinci, In *Œuvres*, collection Pléiade, Paris : Gallimard.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Seuil.
- Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 189-202.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.