

INSTITUER L'INVISIBLE DANS LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ACTEURS : LA QUESTION DE L'ETHOS PROFESSIONNEL.

Anne Jorro

Université Toulouse Le Mirail
Maison de la Recherche
CREFI-T 5
allées Antonio -Machado
31058 Toulouse Cedex 9
jorro@univ-tlse2.fr

Mots-Clés : développement professionnel, éthos personnel, formation des enseignants

Résumé : Dimension insaisissable de la professionnalisation des acteurs, l'éthos professionnel n'en est pas moins une dimension fondamentale. Nous étudierons, dans le cadre de cet article, la construction de l'éthos professionnel sur une année dans les formations master professionnel. A côté des aspects stratégiques et tactiques de l'agir professionnel, l'éthos professionnel, ou l'identité professionnelle reliée aux valeurs et normes du métier, apporte une épaisseur symbolique irréductible. Parce qu'elle constitue un des fondements majeurs de l'activité professionnelle de l'enseignant (Jorro, 2002, 2006), cette dimension invisible, qui s'apparente aux savoirs tacites, pourrait devenir un savoir formalisable (Lejeune, dans cet ouvrage). Au moment où la masterisation de la formation des enseignants se pose, les travaux conduits dans les formations professionnalisantes universitaires peuvent contribuer à la conception des nouveaux curricula de formation.

Introduction

En posant que l'éthos professionnel peut constituer un objet de développement professionnel, l'expérience axiologique de l'activité humaine est valorisée. Dans le champ de la professionnalisation des acteurs, particulièrement marqué par sa dimension fonctionnelle, cet objet de formation constituerait un contrepoids au « tout opératoire » de l'approche par compétences qui caractérise le mouvement de professionnalisation des acteurs à l'échelle mondiale. La réforme de la formation des enseignants en France accorde une place importante aux compétences professionnelles : 10 compétences sont aujourd'hui formalisées et opérationnalisées selon des modalités différentes d'un IUFM à l'autre (Campanale, 2009). On observe que la compétence « Agir en fonctionnaire de l'état et de manière éthique et responsable », mentionnée dans le cahier des charges (BOEN 2007), renvoie vers une dimension éthique de l'activité enseignante. Le processus de didactisation apparaît à travers des travaux relatifs à l'éthique enseignante (Gohier & Jeffrey 2005, Moreau 2009), à la déontologie enseignante (Prairat, 2005, Desaulniers & Jutras, 2006).

Le fait d'instituer l'éthos professionnel comme un objet de développement professionnel revient à mettre en travail ce qui apparaît encore comme un implicite de la formation sur la question de l'identité professionnelle dans son registre axiologique. Le propos de ce texte est de mettre en relief la construction progressive d'un positionnement professionnel par le stagiaire ainsi que les tensions inhérentes aux processus de changements vécus sur une année de formation. En considérant l'éthos professionnel d'un point de vue praxéologique (versus spéculatif ou normatif), avec ses conflits de valeurs, nous cherchons à souligner les préoccupations axiologiques qui façonnent l'engagement des acteurs. Nous prendrons appui sur des recherches conduites dans le

cadre des master professionnels à l'université d'Aix – Marseille (en 2003 et 2004) spécialisés en ressources humaines, en accompagnement et conseil et à l'université de Toulouse en conseil en développement professionnel (en 2008 et 2009, ce qui correspond à une centaine de stagiaires) pour étudier les conditions de développement de l'éthos professionnel et, en particulier, les processus de reconnaissance à l'œuvre.

1. Du tout opératoire de la compétence aux dimensions implicites du développement professionnel

L'approche par compétences est effective à l'université depuis que le processus de Bologne a entraîné un mouvement de rationalisation dans la conception des formations. Désormais, tout diplôme est soumis à la démarche d'explicitation et de formalisation des compétences visées. Requises pour l'habilitation des diplômes, les fiches RNCP (répertoire national des compétences professionnelles) garantissent une lisibilité opératoire des contenus de formation. La coutume universitaire qui instaurait une sorte d'évidence dans les enseignements proposés est interpellée de sorte que les contenus sont traduits en termes de compétences fondamentales du diplôme. Il en est de même du côté de la formation des enseignants, le cahier des charges publié en 2007 met en évidence les 10 compétences du métier d'enseignant susceptibles d'être mises en œuvre en formation.

L'approche par compétences génère des recompositions curriculaires. La modularisation succède à une approche plus cumulative des enseignements et oblige à penser en termes de parcours de formation. La conception du curriculum évolue vers la transversalité à travers la création de tronc communs d'où rayonnent des modules de spécialisation. L'approche curriculaire accorde une place non négligeable à l'action du stagiaire en organisant des dispositifs de mise en situation professionnelle. La formation s'entend donc par l'acquisition d'un capital culturel transversal et spécifique, par l'incorporation de compétences professionnelles. Cependant, dans ces différentes approches, les dimensions opératoires sont marquées et le registre fonctionnel prime. Or, la professionnalisation telle qu'elle est éclairée par la recherche (Bajoit 2006, Beckers 2007, Bourgeois 2000, Kaddouri 2001) tend à montrer des dimensions constitutives du développement professionnel qui relèvent de dimensions symboliques comme la mobilisation de composantes identitaires, la construction de représentations professionnelles, la caractérisation des processus d'engagement. Force est de constater que l'approche par compétences tend à voiler ces dimensions moins visibles du développement professionnel et valorise de ce fait le registre fonctionnel. Ne s'orienterait-on pas vers une formation qui doterait le stagiaire de répertoires d'actions sans lui donner la possibilité de construire des savoirs professionnels personnels (Eraut, 2007) ? La conception de la formation alignée sur le « ce qu'il convient de faire » constitue un parti pris à identifier. Parti pris qui peut éloigner le sujet de la possibilité d'entrer dans un processus de subjectivation (Molinier, 2006), d'oser des variations possibles avec les gestes de bricolage comme de ceux de braconnage (De Certeau 1981, Jorro 2002). L'équilibre est difficile à trouver entre une « formation à telle compétence » et « une formation en vue d'une compétence » dans un contexte où l'université des savoirs évolue vers l'université de service (Lessard & Bourdoncle, 2002).

Si les compétences professionnelles répondent aux attentes d'efficacité du monde du travail, les usages fonctionnels laissent au second plan les processus de construction identitaire, les significations que les acteurs accordent aux situations, les conflits de valeurs éprouvés par ces derniers. Un certain nombre de travaux montrent la nécessité d'un élargissement du point de vue dans le champ de la formation. Les travaux de recherche issus de la psychologie du travail mettent en évidence que, pour les acteurs, les significations importent tout autant que la détermination de buts (Clot, 1999). D'autres travaux dans la formation des adultes montrent la nécessité de construire des grilles d'analyses des situations de formation suffisamment complexes pour saisir les rapports établis, le sens construit, les significations données en formation (Barbier 2000). De même, Bourgeois (2006) met en évidence les racines subjectives des processus d'engagement en formation. Dès lors, le « tout compétences » correspond à un modèle fonctionnel de la formation

professionnalisante. Autrement dit, l'effectuation de l'action, son efficacité ne peuvent primer sur le sens qu'elle revêt. La double dimension de l'activité (dimension constructive – dimension productive) identifiée par Rabardel & Samurçay (2004) prend ici tout son sens. Dans les expériences cruciales, le professionnel entre dans un dialogue de type axiologique. Le fait de faire face au choc de la réalité du terrain, de contribuer aux apprentissages d'élèves en difficulté, d'interagir avec des acteurs qui ne sont pas toujours disposés à coopérer sont des actes qui mobilisent non pas seulement le genre et le style professionnel (Clot, 1999) mais également l'éthos professionnel. En mettant en regard l'approche des « process » via les compétences professionnelles et celle du positionnement professionnel (Wittorski, 2007), rendant compte de l'investissement des stagiaires, il s'agirait alors d'ouvrir le développement professionnel à des dimensions existentielles, intersubjectives, éthiques et stratégiques.

L'imaginaire de la gestion qui prime dans l'approche par compétences nous paraît réducteur du point de vue de la reconnaissance professionnelle des acteurs (Jorro, 2008). Selon De Gaulejac (2005), un tel imaginaire conçoit l'acteur comme un facteur parmi d'autres. Le fait d'étudier l'éthos professionnel et, plus précisément, de le considérer comme un objet de développement professionnel nous permet d'insister sur des dimensions souvent implicites. Dans des contextes saturés de standardisation, de démarches fonctionnelles, la place du sujet dans l'activité se pose. Ainsi, alors que les préoccupations des enseignants pour la gestion de classe sont fortes, Philippot & Baillat (2009) admettent « qu'une partie importante de l'activité professionnelle de l'enseignant est située en amont des apprentissages liés aux disciplines scolaires » et plaident pour une formation de « type clinique ».

2. L'éthos professionnel, un objet de développement professionnel

La place de l'éthos professionnel, entendu comme engagement socio-psychologique et axiologique du sujet dans l'activité professionnelle, n'est-elle pas cantonnée à un supplément d'âme dans les programmes de formation ? Même si l'éthos a une visibilité curriculaire à travers les approches philosophiques (Gohier & Jeffrey, 2005), qu'en est-il d'une approche praxéologique qui rendrait compte des mutations de l'éthos professionnel sur une année de formation ?

Notre approche de l'éthos professionnel consiste à souligner l'existence d'une identité axiologique sur laquelle le sujet prend appui pour forger son positionnement professionnel. L'éthos professionnel le conduirait à agir en tant qu'acteur porté par une image professionnelle qu'il s'est construite en fonction des valeurs de l'activité, à interroger la valeur de son action au moment où il agit ou encore à défendre des valeurs en situation professionnelle.

L'éthos professionnel suppose :

- Une approche identitaire qui éclaire le vécu psychologique, affectif, social des acteurs en mesure de se projeter dans un métier et de s'y engager. Les travaux de Kaddouri (2001) mettent en évidence les enjeux de confirmation identitaire ou d'interrogation identitaire, ce qui tend à montrer que les acteurs sont pris dans des dynamiques identitaires.
- Une approche axiologique : en complément du registre identitaire, la connaissance des valeurs et des normes du métier enrichit la représentation que l'acteur se construit par rapport à un métier donné.

La problématique de l'éthos professionnel permet ainsi de saisir tout à la fois le désir de métier qui se traduit par des projections professionnelles et le rôle des valeurs et des normes qui seront plus ou moins incorporées.

Les sources théoriques qui consacrent la notion d'éthos sont variées : ethnologie, sociologie, philosophie, linguistique énonciative, rhétorique y recourent comme concept central ou comme élément d'une théorie plus large. L'étymologie met en évidence une double acception, l'éthos peut renvoyer à une posture psychique ou bien signifier un caractère durable, une habitude. La posture

psychique mettrait en évidence l'attention éthique du sujet dans l'activité tandis que le caractère durable permettrait de saisir la structuration d'une identité autour de normes et de valeurs identifiées. Nous avons ailleurs explicité l'importance de trois courants de pensée (Jorro, 2009) :

- La pragmatique du langage qui développera l'idée d'un pouvoir du langage confirmant le positionnement identitaire et social du locuteur. (Amossy, 1999 & Maingueneau, 2002). Dans ce cas, l'éthos professionnel apparaît à travers une posture énonciative,
- L'interactionnisme symbolique qui permet de considérer l'éthos professionnel sous l'angle d'un rapport de place. Organisant une distribution des rôles entre interlocuteurs, l'éthos professionnel assurerait une image de soi dans un espace intersubjectif où les interactions sociales sont vécues comme importantes (Goffman, 1973).
- La dimension axiologique ouverte aux valeurs qui façonnent le rapport à l'action et l'orientation de l'action (Houssaye, 1997, Reboul, 1991). Les critères de beauté et d'efficacité, habituellement mobilisés dans le monde du travail (Clot 1999, Barbier 2001), démontrent l'importance d'une dimension axiologique. Dans le contexte du développement professionnel, l'éthos professionnel représente pour le stagiaire en formation l'image du professionnel attendu.

A la suite de ces différentes conceptualisations, il semble possible de proposer une première conception : l'éthos professionnel désignerait la manière dont le stagiaire construit une « identité axiologique » en fonction du métier visé, c'est-à-dire, suppose que le stagiaire définisse et redéfinisse son aire d'action, qu'il en connaisse les contours au regard d'une approche déontique de l'activité (Dejours, 1993), qu'il en saisisse la profondeur en dialoguant avec les valeurs du métier. Avec l'éthos professionnel, il s'agit de **rendre explicite la manière dont « le métier est entré dans l'individu » (Clot, 2008) et comment il s'extériorise à travers les valeurs agies**. Autrement dit, une conception praxéologique est en jeu puisque cette définition de l'éthos professionnel ne vaudrait pas pour un acteur qui brandirait des valeurs sans être en situation de les mettre en acte. Certains travaux ont montré les hiatus qui pouvaient exister entre les valeurs professées et les valeurs agies (Argyris, 1995, Jorro 1999), une sorte de dédoublement de la personne opèrerait entre les idées et les actes. Dans notre approche, ce qui importe, c'est la construction d'« **un éthos professionnel en acte** ».

3. Démarches formatives

Le fait de considérer l'éthos professionnel comme un objet de développement professionnel entraîne la nécessité de concevoir un dispositif de formation qui permette des processus de changements aux plans identitaire, social, psychologique, intellectuel mais aussi qui permette d'agir et d'éprouver cette identité axiologique dans l'action. Il importe alors de concevoir des démarches sollicitant trois grands processus :

- Un processus d'anticipation vers le monde professionnel qui relève de la projection de soi vers l'univers professionnel visé, l'éthos professionnel émerge de ces premières conceptions, à travers des représentations professionnelles souvent idéalisées dans les premiers mois de la formation, le désir de métier s'exprimant sur un mode fictionnel.
- Un processus d'engagement qui commence à l'entrée en formation et qui se prolonge lors des stages jusqu'à la soutenance du mémoire professionnel, l'éthos professionnel se complexifie en intégrant des dimensions contextuelles (coutumes, règles organisationnelles, cultures). La participation active du stagiaire ou sa passivité déterminent son rapport aux apprentissages professionnels,
- Un processus d'incorporation - répercussion des savoirs d'action, des normes et des valeurs propre au genre professionnel visé. L'éthos professionnel suppose un double processus d'incorporation des normes et des valeurs et leur répercussion dans l'action dans les interactions en contexte. Ce dernier processus est particulièrement complexe, puisqu'il s'agit de relier les valeurs déclarées aux valeurs agies (Jorro, 1999).

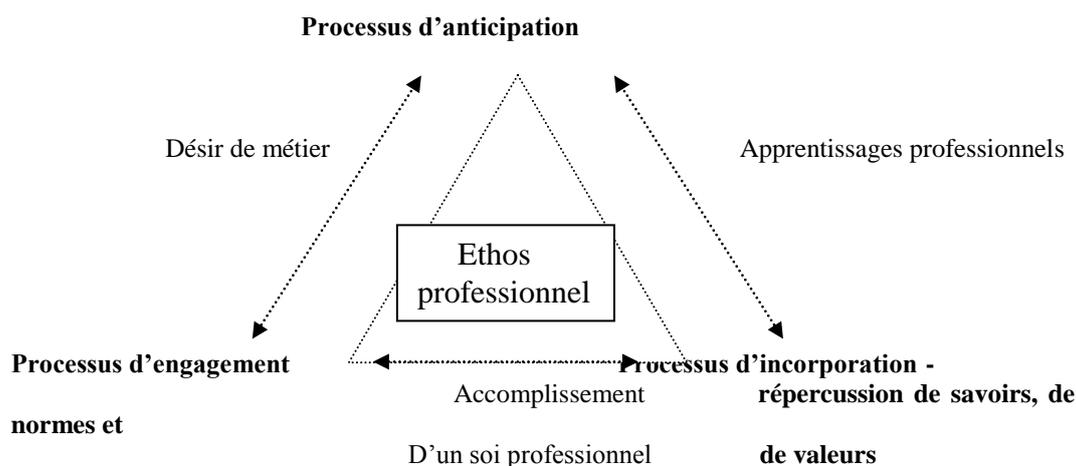


Figure 1 : les processus de développement de l'éthos professionnel

a) Le processus d'anticipation

L'éthos professionnel est porté par le désir de métier. Le stagiaire envisage son devenir sous une forme idéalisée. Le processus d'anticipation consiste pour les stagiaires à se projeter vers des métiers qui « leur parlent ». Une attitude de projection de soi est nécessaire pour permettre la clarification du projet de professionnalisation. Par des retours successifs, les stagiaires précisent les orientations en termes de métiers ou de secteurs visés mais ne sont pas en mesure de formuler des objectifs d'apprentissage, d'identifier les compétences s'y rapportant. La formalisation d'un projet de professionnalisation prend racine dans cet élan fictionnel : se voir dans le métier constitue un premier ancrage dans lequel l'éthos professionnel commence à émerger.

Quels que soient les projets professionnels, l'image de soi est fragilisée par les changements à vivre pendant l'année de formation. Pour les stagiaires sans expérience professionnelle, se projeter vers un métier constitue une difficulté d'autant plus grande qu'ils ont construit tout au long des études universitaires une position d'effacement, un habitus de passivité qu'il leur faut désormais abandonner. La difficulté tient dans l'apprivoisement de cette tension identitaire car il s'agit alors de travailler à une identité négociée (Bajoit, 2003, Kadouri, 2006, Wittorki, 2007). Cependant, les difficultés vécues par la plupart des stagiaires n'entament pas le désir d'éthos professionnel tant ils souhaitent construire « une identité pour l'action » et se « noyer dans la masse, ne plus être (des) débutant(s) mais être considérés comme des collègues à part entière et s'adapter à la culture de l'entreprise ». La motivation à « vouloir agir comme un professionnel » suppose un temps intermédiaire où l'horizon professionnel est pressenti sans donner la certitude de l'atteindre. Durant cette phase de projection, l'éthos professionnel s'exprime à travers avec un langage marqué par l'ambivalence entre le désir de se confronter à une réalité professionnelle et la difficulté à se doter d'une stratégie de développement professionnel.

Pour les professionnels en reconversion, la situation est différente puisque ces derniers déclarent « savoir ce qu'ils veulent ». Ayant mûri avant l'entrée en formation leur projet professionnel, la projection professionnelle paraît plus assurée. Cependant, la formalisation du projet de professionnalisation oblige à des clarifications qui sont sources de surprises ! L'expérience peut constituer un obstacle dans la clarification du projet de professionnalisation.

b) Le processus d'engagement

L'éthos professionnel est mobilisé dès lors que le stagiaire s'engage dans le dispositif de formation : la participation active aux travaux collectifs, la démarche personnelle ou en petits groupes vers la connaissance des métiers, les lectures plurielles, les échanges entre pairs plus expérimentés ou

d'horizons professionnels hétérogènes. Nous soulignerons deux mutations identitaires vécues comme essentielles :

- **De l'attitude d'étudiant(e) à la posture de stagiaire** : les stagiaires les plus motivés font la différence entre l'attitude qu'ils pouvaient avoir à l'université dans les formations classiques et l'attitude qu'ils gagnent dans un parcours de professionnalisation. A la passivité de l'étudiant, ces stagiaires très engagés dans la formation répondent par l'envie d'en découdre et de se débrouiller. Bourgeois (2000) souligne que l'implication du sujet en formation serait d'autant plus forte que le stagiaire saisirait la valeur ajoutée de celle-ci dans la poursuite de sa quête identitaire. Le fait d'apprendre à se présenter dans la recherche de stage, de valoriser sa formation pour obtenir le stage en question, de négocier sa mission et d'établir une convention constituent des situations professionnalisantes qui engagent l'éthos professionnel du stagiaire.

Dans chaque promotion et quels que soient les dispositifs de formation (masters d'Aix et de Toulouse), quelques étudiants sont restés dans un « rôle d'étudiant classique » tout au long du parcours de formation. Tout en prenant conscience en fin de cursus de la nécessité de se positionner autrement, ils n'ont pas été en mesure de vivre cette mutation identitaire. Le manque de confiance en soi, le fait de ne pas oser se lancer ont généré une forme d'immobilisme. Les stagiaires expriment souvent l'obstacle psycho - affectif qui les inhibe un temps et qu'ils ont combattu à leur manière. Les travaux de Chaix (2008) confirment la disparité des positionnements des stagiaires en formation.

- **De la posture de stagiaire à celle de « presque collègue »** : La mutation professionnelle qui consiste à faire l'expérience d'une perception différenciée de la part du contexte d'accueil concerne les stagiaires qui ont pu en stage mettre en œuvre des actions qu'ils présentent comme enrichissantes et qui peuvent apporter un service au collectif de travail. Cette position nouvelle suppose un effort certain, celui d'oser faire face, d'oser dialoguer dans la difficulté, d'oser parler de l'importance de travailler sur des missions « grandeur nature », ou sur des missions qui situent le stagiaire au cœur d'apprentissages spécifiques. A ce prix, le regard des professionnels peut changer et le stagiaire agir comme novice. *« Au début du stage, je me sentais dans la peau d'un stagiaire. Au fur et à mesure que le temps a passé, j'ai senti que l'on me faisait plus confiance et que ma part d'autonomie devenait plus large. Ma posture de stagiaire devenait une posture de collègue avec tout de même une certaine réserve ».*

L'analyse qui est produite ici tend à souligner l'importance des contextes et notamment la tension que vit le stagiaire pour construire une « posture professionnelle négociée » en fonction des paramètres de la situation. Les professionnels du terrain ne sont pas toujours prêts à porter dès le début du stage un regard approuvateur sur le stagiaire et c'est le degré de résistance et de négociation du stagiaire, par rapport à la mission qui lui est confiée et aux tâches qui en dépendent, qui le positionne comme interlocuteur devant le référent professionnel ou le personnel. C'est là un indicateur de la présence de l'éthos professionnel : le stagiaire sait se donner des points de repères et s'articuler aux autres afin de dérouler son activité professionnelle.

Les mutations identitaires en jeu sur le terrain du stage permettent alors d'évoluer du rôle imparti de stagiaire à la posture professionnelle négociée. Autant le rôle est quasiment défini à l'avance et impose un type de comportement, autant la posture consiste en une identité agie, adaptée au contexte. Ce mouvement du rôle vers la posture professionnelle négociée constitue un apprentissage coûteux pour le stagiaire mais valorisant dans la mesure où il a su négocier sa place dans un espace socioprofessionnel organisé. Le passage du rôle de stagiaire à celui de presque collègue exige parfois des précautions. Il arrive que les stagiaires s'engagent trop vite dans l'activité alors que les acteurs de terrain apprécieraient une présence moins marquée sur leur territoire. Quelques situations de stage ont été un lieu d'apprentissage du positionnement professionnel à tenir devant autrui de sorte que la présence ne soit pas vécue par les salariés comme une intrusion dans leur espace de travail. La construction de l'éthos professionnel appelle non seulement une prise de conscience sur le vouloir agir comme professionnel mais aussi sur

les transactions professionnelles au travail. Se faire admettre dans un espace de travail appelle aussi un positionnement professionnel.

Pour les professionnels en reconversion, la problématique est différente. Ils ont déjà une expérience professionnelle qui sert de filtre aux nouveaux enjeux de professionnalisation. Le fait de vouloir se former au métier du conseil représente un élargissement de leur champ d'action. Le statut de professionnel en reconversion les situe d'emblée en voie de perfectionnement dans un autre contexte. La crédibilité est déjà acquise, aussi c'est la valeur ajoutée du stage pour la structure d'accueil qui sera appréciée. Les enjeux identitaires sont d'une autre teneur, il ne s'agit pas de se lancer dans la réalité d'un contexte professionnel mais de construire ses marques dans un espace de travail afin de confirmer un projet de reconversion et d'incorporer de nouvelles compétences professionnelles. Toutefois, les professionnels reviennent systématiquement sur la nécessité de se former théoriquement, d'analyser leurs pratiques. Le fait « d'avoir des bases » mais aussi le désir de développer une posture réflexive l'emportent sur le fait de se voir agir ailleurs et faire autre chose ou bien de se voir agir dans la même structure avec une autre mission. La formation d'adulte qui est ici analysée montre tout l'intérêt en formation d'enseignants de saisir cette expérience professionnelle déjà-là.

c) Le processus d'incorporation - répercussion des savoirs d'actions, de normes et de valeurs professionnelles

L'éthos professionnel s'apparente à une conscience de soi dans l'action non seulement à partir de l'incorporation des savoirs d'action, de l'appropriation des normes et de valeurs mais aussi de leur mise en oeuvre. Le processus de professionnalisation est majoré lorsque le stagiaire vit une expérience professionnelle en grandeur réelle, qu'il a le sentiment d'avoir participé à la dynamique de travail d'un service ou d'une entreprise et que, par la mission qui lui a été confiée, il a su gagner une autonomie nouvelle. Le développement professionnel opère alors à partir de la co-transformation acteur-action- terrain (Jorro, 2007).

De même, la formation en alternance permet des interactions entre les valeurs personnelles et professionnelles dans la construction du positionnement professionnel. On peut avancer l'idée que, par la conscientisation de ces valeurs, le stagiaire entre dans un processus d'identification à un genre professionnel. Ainsi, pour les métiers du conseil, les stagiaires énoncent les valeurs d'écoute, de respect de la personne, de dialogue. Dans certains cas, les rencontres et les dialogues constituent des moments d'identification. Lorsque la relation s'établit, les professionnels sont observés et imités. Les retours des stagiaires sont majoritairement centrés sur la relation interpersonnelle au travail.

Une seule stagiaire, sur une promotion de 20 stagiaires en 2009, déclare vouloir connaître les dimensions informelles d'un service pour agir au mieux. Est-ce à dire que les dimensions organisationnelles restent méconnues, ignorées des stagiaires malgré les enseignements spécifiques sur ces dimensions ? Les apprentissages en formation semblent relever de dimensions plus interpersonnelles... Le rôle des enseignements dans la dimension axiologique reste faible, le dit reste secondaire au regard de l'expérience de l'action. L'immersion en contexte, la rencontre des acteurs constituent des marqueurs axiologiques.

L'analyse des entretiens nous conduit à souligner la relation étroite entre le pouvoir d'agir (Ricoeur, 2004) du stagiaire et la construction de l'éthos professionnel. Ce pouvoir d'agir se manifeste à travers des actes vécus comme professionnalisants. Ces actes marquent une différence avec la situation initiale telle qu'elle se présentait avant l'intervention du stagiaire. L'acte professionnalisant revêt le caractère d'un passage à l'acte qui transformera le stagiaire, lui donnant le sentiment d'avoir gagné une étape dans son processus de professionnalisation. Autrement dit, l'activité effective crée un écart significatif qui situe le stagiaire à une autre étape de son développement professionnel. L'acte professionnalisant, vécu comme une expérience significative, relève alors du sentiment de réussite (Bourgeois, 2006). A la suite des travaux de Van Gennep (1987), nous pourrions dire que l'acte professionnalisant est

constitutif du passage de différents seuils. Avant de faire, au moment d'agir, et après l'action représentent ces trois seuils :

- Avant de faire, tout en éprouvant des hésitations puisqu'il doute et appréhende le moment du passage à l'acte, le stagiaire puise dans ses ressources personnelles et environnementales pour définir une démarche qui lui paraît pertinente, ;
- Au moment d'agir, parce qu'il est en stage et qu'il « doit faire face », il se lance dans l'activité, il ose agir ;
- Après l'action, il peut analyser la qualité de son action, capitaliser ce savoir, et le rendre disponible pour d'autres situations.

Pour les professionnels en reconversion, les actes professionnalisants relèvent de l'appropriation et de la mobilisation d'une compétence, notamment de la compétence réflexive, dans plusieurs contextes. Pour ces professionnels, l'acte professionnalisant est donc constitutif du raffinement de la compétence : le professionnel prend conscience des différentes manières de mobiliser une compétence et de son caractère modulaire.

4. Sphères de reconnaissance de l'éthos professionnel

En formation professionnalisante, le développement de l'éthos professionnel est l'affaire du sujet se formant et repose également sur les processus de reconnaissance émanant de l'environnement du stagiaire. Des sphères de reconnaissance professionnelle peuvent favoriser ou freiner un tel développement professionnel. Tout d'abord, l'acteur lui-même porte un regard appréciatif sur son action, puis autrui, avec les retours du terrain professionnel et lors du moment, vécu comme crucial, de la soutenance du master professionnel.

4.1 La reconnaissance de l'acteur

La reconnaissance de l'acteur commence avec l'interprétation des processus de changements vécus tout au long de l'année de formation. Le stagiaire donne du sens à son expérience de formation notamment à partir de l'épreuve du stage, qui le conduit à s'adapter au contexte et à comprendre le réel de l'activité professionnelle. Il s'est forgé par l'épreuve (Martucelli, 2006) et la formation lui apporte :

- La confirmation d'une orientation professionnelle : le pouvoir d'agir constitue une autorisation à aller de l'avant, à envisager son futur professionnel. De même, il peut décider d'une réorientation professionnelle à partir des expériences vécues sur l'année de formation ;
- La découverte d'une autonomie dans l'action : le stagiaire découvre l'action dans sa dimension générique et singulière, il apprend à jouer avec l'imprévu, à se confronter à des organisations et aux cultures organisationnelles qui configurent des relations professionnelles ;
- Une certaine crédibilité devant autrui : le sentiment de devenir un interlocuteur à part entière du monde professionnel commence avec le regard du référent professionnel et des acteurs en situation de travail.

4.2 La reconnaissance du terrain professionnel

La reconnaissance professionnelle se traduit par un processus de légitimation du stagiaire. Le milieu de travail a un pouvoir instituant que le stagiaire appréhende plus du point de vue des relations interpersonnelles que du point de vue organisationnel. Lors des entretiens les stagiaires identifient les appréciations informelles des collègues de travail, les temps de complicité dans les moments de pause. Dans les temps de coévaluation, le stagiaire avec l'aide du référent professionnel est en mesure d'identifier le bien fondé de ses actions, de revoir une démarche, de nuancer un rapport à l'activité, de comprendre ses valeurs agies. Dans ces temps institués, le réglage a posteriori de l'action participe à la construction du positionnement professionnel du stagiaire. Ainsi une stagiaire, dit qu'elle appréhende mieux la posture de conseiller après une situation de co-évaluation avec le référent au cours de laquelle son implication a été analysée et

évaluée. Cette validation déboucherait sur une forme de reconnaissance du positionnement professionnel tenu. Le processus de légitimation serait dépendant de la qualité de l'interaction professionnelle. Cependant, certaines situations d'interaction entre un référent professionnel et un stagiaire ne débouchent pas sur une légitimation du positionnement professionnel (Trohel & alii, 2004).

Il est rare que la reconnaissance professionnelle soit reliée à la structure organisationnelle. Tout au plus, le climat de travail sera identifié mais l'organisation du milieu de travail n'est pas identifiée. C'est là, une approche qui montre la très forte attente du regard des professionnels auxquels une légitimité est accordée. Ce qui motive les stagiaires c'est d'arriver à la conclusion de leur possible appartenance au métier visé et de se dire dans son for intérieur « on en est ». Si les espaces structurants de l'organisation sont laissés aux marges par les stagiaires qui ont peu d'expérience, ils sont identifiés par les professionnels en reconversion sans approfondissement particulier.

4.3 La reconnaissance du jury de soutenance :

La reconnaissance de l'éthos professionnel se joue dans l'interaction orale entre le stagiaire et le jury de soutenance. L'appréciation du positionnement juste du stagiaire par rapport à l'expérience qu'il présente et sur laquelle il exerce sa sagacité conduisent le jury à entrevoir une posture professionnelle. Lacourse (2009) met en évidence l'importance de ce moment où des regards croisés sont portés. Dans les master, le jury est composé du référent professionnel et de deux universitaires. Cette approche garantit une lecture élargie du positionnement professionnel du stagiaire.

L'éthos professionnel, nous l'avons souligné en introduction constitue une dimension de l'agir professionnel. Il importe que la formation professionnalisante construise des démarches et des médiations formatives permettant aux stagiaires de construire un positionnement professionnel en adéquation avec le métier visé. Nos recherches visent à expliciter cet objet insaisissable et à mettre en évidence des processus de formation qui visent à développer une posture professionnelle dans laquelle les acteurs se reconnaissent et se sentent reconnus.

L'étude de l'éthos professionnel comme objet de développement professionnel des acteurs nous conduit à revenir sur la nature des savoirs de référence dans la formation professionnalisante (Lenoir & alii, 2005). Si les compétences prennent de l'essor à travers les recompositions curriculaires, des dimensions qui relèvent selon nous des savoirs d'action sont encore sous-estimées. Ce qui laisse chaque acteur dans une situation où il apprendra sur le tas, à force d'expériences. Tout au moins, sera-t-il dans une situation de s'auto-former. Carré et Charbonnier (2003) qualifient les apprentissages professionnels informels, d'API d'ajustement lorsqu'ils permettent de « combler des interstices laissés vacants par la formation initiale » (p. 260). Il semble que ces apprentissages qui mobilisent des dimensions identitaires et axiologiques pourraient être traitées comme des savoirs d'action. Et que le curriculum de formation puisse intégrer l'éthos professionnel comme un objet de développement professionnel, c'est-à-dire, comme un savoir d'action formalisable afin dans un second temps de le penser comme objet de formation.

5. Références

- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (eds), *Significations, sens, formation*. p. 61-86. Paris : PUF.
- Beckers, J. (2007). *Identités et compétences professionnelles*. Paris : De Boeck.

- Bédard, D. & Béchard, J.-P. (2009). *Innovater dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (eds), *Significations, sens, formation*. p. 87-106. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (eds) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. P. 65-120. Paris : L'Harmattan.
- Campanale, F. (2009). De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°22, p. 71-85.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (2008). Chaix, M.-L. (2008). Co-construction de savoirs et d'identités dans les dispositifs alternants. Communication au 15^{ème} congrès de l'AMSE, *Mondialisation et éducation*, Marrakech.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- De Certeau, M. (1981). *Arts de faire*. Paris : Seuil.
- Desaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Gohier, C. & Jeffrey, D. (2007). *Enseigner et former à l'éthique*. Paris : Presses de l'université de Laval.
- Houssaye, J. (1997). Jalons éthiques pour une attitude éducative.
- Jonnaert, P. Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences*. Paris : De boeck.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Revue Travail et apprentissages*, n°3, p.13 – 25.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier-Lopez (eds), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. P.67-75. Paris : L'harmattan.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (1999). L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de Recherche en éducation*. Paris : INRP. pp.251-257.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires. In Centre de recherches sur la formation (ed). *Action et identité*. P.163-175. Paris : INRP.
- Lacourse, F. & Oubenaïssa-Giardina, L. (2009). L'eportfolio de compétences professionnelles : de la reprise réflexive à l'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°22, p. 55- 69.
- Lenoir Y ; & Bouillier-Oudot M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : P.U. Laval.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°139.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques*, n°113/114, p. 57-68.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot & Rivages.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, n°60, p. 75-86.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Philippot, T. & Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et Formation*, n°60, p.63-74.

- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1991). *Les valeurs en éducation*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Seuil.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions in R. Samurçay & P. Patsré (eds), *Recherches en didactique professionnelle*. P. 163-180. Toulouse : Octares.
- Trohel, J., Chalies, S., Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs - stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, (pp.121-140).
- Van Genep, A. (1987). *Les rites de passage. Etude systématique des rites*. Paris : Aet J. Picard.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan