

Quelle place pour l'équité d'accomplissement en formation professionnalisante ?

Anne JORRO
Université de Toulouse
CREFI-T

La professionnalisation des acteurs dans les masters professionnels s'inscrit dans un contexte d'ouverture du monde universitaire vers le monde du travail. Omniprésente dans le champ socio-économique, l'efficacité s'impose comme la norme du pilotage des systèmes et dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur. De manière concomitante, la valeur d'équité constitue un principe majeur dans le contexte de demande de justice sociale et de reconnaissance des acteurs. Si ces deux principes imprègnent les modes de gouvernance, un point limite semble se dessiner lorsqu'ils sont confrontés à certaines conceptions du développement professionnel. Des conflits de valeurs émergent dès lors que le registre universalisant du discours gestionnaire se heurte à l'approche singulière que supposent les processus de transformations des acteurs sur une année de formation. Ces valeurs accueillent des significations différentes en fonction des points de vue adoptés et des ordres de grandeur privilégiés (Boltanski et Thévenot, 1991).

Notre communication se centrera sur la valeur d'équité et interrogera ses différentes acceptions. Les politiques européennes, les discours institutionnels insistent sur les approches pragmatiques et s'accordent sur le principe d'une équité d'accès vers les formations. Telle qu'elle est promue, cette valeur rend compte d'une logique des usages de la formation. Le stagiaire est conçu plutôt comme un futur professionnel devant « faire la preuve » de la mobilisation de compétences professionnelles, moins comme un sujet impliqué dans un processus de professionnalisation. De même, un consensus existe sur le critère d'équité d'accomplissement, notamment sur la conception externe de ce critère. L'accomplissement se traduisant par l'intégration professionnelle du stagiaire sur le marché de l'emploi (premier emploi, reconversion, promotion). L'équité d'accomplissement repose ainsi sur une conception instrumentale du parcours de formation. Cette situation nous paraît problématique si l'on considère que les changements vécus par les stagiaires en formation constituent autant d'épreuves à surmonter. La possibilité de se développer professionnellement mobilise plusieurs registres existentiels, pragmatiques, éthiques. Dès lors, l'équité d'accomplissement supposerait la prise en compte d'un critère interne à côté du critère externe utilisé par les économistes. Une double acception du critère d'équité d'accomplissement nous semble nécessaire : une « approche processuelle » à travers la mise en évidence de l'engagement des sujets dans leur projet de professionnalisation ; une approche « résultats ou effets de la formation » rendant compte de la transformation du projet professionnel dans le monde du travail. L'équité d'accomplissement ne conduit-elle pas à envisager la place accordée aux processus de reconnaissance des formés par l'institution et, notamment, à situer son rôle devant la norme d'efficacité des formations professionnalisantes ?

I – Le «tout compétence »

La réforme qui affecte les universités depuis 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. Cette volonté de traduction conduit à des réaménagements. La coutume universitaire qui instaurait une sorte d'évidence dans les enseignements proposés est interpellée de sorte que les universitaires sont mobilisés sur la lisibilité de l'offre de formation.

Au-delà de la refonte des modes d'exposition des contenus de formation, l'approche par compétences modifie aussi la conception du curriculum. 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 troncs 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. Or, la professionnalisation telle qu'elle est éclairée par la recherche (Bajoit 2006, Barbier 1996, Beckers 2007, Bourgeois 2000, Kaddouri 2001) tend à montrer d'autres dimensions constitutives du développement professionnel 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) et de se reconnaître dans son style professionnel ? La conception de la formation alignée sur le « ce qu'il convient de faire » constitue un parti pris à identifier. Parti pris qui éloigne le sujet des variations possibles, des gestes de bricolage comme de ceux de braconnage (De Certeau 1981, Jorro 2002).

La conception de l'offre de formation a un effet non négligeable sur les dynamiques de transformations des acteurs. Si les compétences professionnelles répondent aux attentes d'efficacité du monde du travail, leur valorisation laisse au second plan les processus de construction identitaire, les conflits de valeurs éprouvés par les acteurs, les significations qu'ils accordent aux situations. 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 (2000) met en évidence les racines subjectives des processus d'engagement en formation.

Autrement dit, l'effectuation de l'action, son efficacité ne peuvent primer sur le sens qu'elle revêt. De ce fait, n'y aurait-il pas nécessité de concevoir des évaluations articulant l'intelligibilité des processus à l'oeuvre dans l'action aux résultats obtenus ? 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.

Les formations universitaires courent le risque d'une instrumentation excessive sur des objets visibles, parfois trop visibles tant ils oblitèrent d'autres dimensions. L'imaginaire de la gestion qui prime dans l'approche par compétences nous paraît réducteur du point de vue de la reconnaissance des acteurs (Jorro, 2008). Selon De Gaulejac (2005), un tel imaginaire conçoit l'acteur comme un facteur parmi d'autres. Il importe alors de réfléchir à la place du sujet dans les conceptions du développement professionnel.

II- Quelle conception du développement professionnel ?

Les conceptions du développement professionnel sont aujourd'hui plurielles (Uwamariya & Mukamurera, 2005), elles s'inscrivent dans des approches développementales (sujet épistémique), des approches situées (Eraut, 2007, Lave & Wenger 1991, Mottier-Lopez 2007), des approches pragmatiques valorisant la navigation professionnelle (Le Boterf, 2007). Notre conception prend appui sur des approches philosophiques et anthropologiques de l'agir humain, où les processus évaluatifs jouent un rôle de levier dans le développement professionnel, reconnaissant l'acteur dans ses potentiels, dans sa capacité à apprendre, en situation et à partir des situations, dans sa capacité à ajuster son action.

- **Du côté philosophique :**

La théorie de l'homme capable élaborée par Ricoeur (2004) attribue un rôle majeur au sujet agissant, compris, non pas comme le simple exécutant de gestes mais comme l'initiateur de l'action, en mesure d'attester de ses actes. Son engagement dans l'action et la manière d'en rendre compte caractériseraient l'agentivité de l'acteur. Cette approche reconnaît la puissance d'agir du sujet, le conçoit comme un être auto-positionnel, réfléchissant aux significations et à la portée de ses actes. Le rapport que le sujet entretient avec l'action constitue un analyseur puisque ce rapport peut osciller de la passivité à l'engagement, du simple déroulement de l'action à son amplification, de stratégies d'évitement à la prise de responsabilité. L'agentivité est donc une question essentielle dans le champ de la professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation parce qu'elle met en évidence la part que le sujet prend dans la compréhension de son action, dans son infléchissement, dans son ajustement. Ce qui tendrait à montrer sa capacité d'autoréalisation.

L'accomplissement dont serait capable le stagiaire en formation reviendrait à interpellier la manière dont il se positionne dans son parcours de professionnalisation. La question de l'accomplissement des sujets ne peut être rabattue exclusivement sur une approche par compétences. Et ce d'autant plus que l'agentivité est étroitement liée à la problématique identitaire ; la constitution du sujet renvoyant au travail incessant de toute personne quant à la construction d'une cohérence interne. Le philosophe distinguera une identité (ipsité) qui se recompose au fur et à mesure des expériences vécues, qui s'éprouve par un jeu d'altérations de l'identité (idem) qui se fige dans une enveloppe identitaire. Chez Ricoeur, cette problématique dépend d'un rapport dialectique entre l'identité - idem relevant de la permanence d'un caractère dans la durée et l'identité - ipse caractérisant le changement.

Ricoeur propose une double lecture de l'identité, entre permanence et changement, qui fait écho dans le champ de la professionnalisation. Pour les stagiaires en formation, l'ipsité suppose une identité engagée qui se construit dans les situations, l'identité idem relevant alors de la construction d'un éthos professionnel, c'est-à-dire d'une identité fondée sur les valeurs et normes professionnelles structurant son activité. Les tensions identitaires qui résultent de

ce double jeu de l'identité accaparent les formés. Il s'agit à la fois de se positionner différemment selon les contextes en mobilisant des postures congruentes avec ces contextes sans perdre de vue une manière d'agir comme professionnel. Entre postures professionnelles et éthos professionnel, se situent les enjeux identitaires car il s'agit pour le stagiaire de se reconnaître dans ces deux registres identitaires. Le questionnement sur les dynamiques identitaires est donc capital pour penser une professionnalisation pertinente et efficace.

- **Du côté anthropologique :**

Gebauer et Wulf (2004) conçoivent l'agir humain comme un remodelage incessant d'actes, de pratiques héritées combinées, transformées. En accordant une grande importance au corps agissant, à la gestualité, au non verbal, les auteurs mettent en évidence le fait que le corps unit le sujet au monde, qu'il intériorise la société. La plasticité du corps faisant de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde, il s'en suit une rupture avec les représentations habituelles, «on considère rarement les hommes comme des personnes qui existent physiquement ; au contraire, on considère abstraitement leurs actes comme des normes, des règles, des lois, des formes d'échanges, des attentes, des rôles et des décisions rationnelles ». (p.12).

La théorisation proposée nous semble pertinente pour analyser la manière dont le stagiaire mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité. L'activité conduite dans les mises en situation professionnelles dépendrait d'un sujet social, historique, culturellement situé. Les gestes professionnels témoignent d'une implication de l'acteur, ils marquent une qualité opératoire et symbolique (Guérin, 1995). Ils constituent un niveau de caractérisation de l'activité plus précis que celui proposé par les compétences professionnelles. Les gestes deviennent professionnels lorsqu'ils témoignent d'une liberté d'action, lorsqu'ils sont mobilisés au bon moment, lorsqu'ils sont destinés à autrui. (Jorro, 2002). Le professionnel agit sur le mode de l'engagement et la compréhension de ses actes suppose une lecture non pas seulement opératoire, mais symbolique, culturelle, expérientielle.

La conception du développement professionnel prend source dans une approche phénoménologique de l'homme capable, elle permet de considérer les processus autoévaluatifs à l'oeuvre lorsque le sujet est en mesure d'attester de ses actes (Jorro, 2007). Cette conception est exigeante pour le sujet : non seulement il est l'initiateur d'une action mais aussi il en devient l'auteur une fois l'activité effectuée et, à ce titre, en assume la responsabilité. C'est dire qu'il a fait sienne l'idée que l'acte ne porte pas en soi sa rationalité et qu'il lui incombe de mobiliser des processus réflexifs. En ce sens, l'homme capable peut recourir à la fonction critique. Se professionnaliser revient donc à faire l'expérience d'une tension entre le désir de cohérence dans la construction d'une identité professionnelle, la recherche d'une pertinence et d'une efficacité de et dans l'activité.

III- Le développement professionnel selon le point de vue des stagiaires

Une recherche conduite durant l'année 2008 en formation master professionnel auprès de 20 étudiants cherchait à identifier comment ces derniers incorporent les règles, normes valeurs professionnelles visées pour les métiers du conseil (Jorro, 2009). Le corpus de la recherche, constitué de 20 entretiens en milieu de formation, de vingt autoévaluations écrites en fin de formation, a fait l'objet d'analyses de contenus.

Les entretiens portaient sur les évolutions du projet professionnel (du mois de septembre au mois de janvier), sur les expériences formatives vécues comme constructives par les stagiaires, sur la construction de compétences professionnelles. L'analyse de ces entretiens permet de noter l'importance que revêt pour chaque stagiaire la dynamique identitaire vécue en formation et la valeur accordée aux mises en situations professionnelles parce qu'elles sont l'occasion de vivre des actes professionnalisants.

- **Au niveau identitaire :**

Les préoccupations identitaires des acteurs relèvent du « vouloir agir comme un professionnel » et supposent un temps de projection vers le monde professionnel. Lorsque cette projection se réalise l'étudiant évolue du rôle d'étudiant vers celui de stagiaire, puis du rôle de stagiaire vers le rôle de novice (ou de professionnel se perfectionnant dans le cas de professionnels en reconversion).

Se professionnaliser revient à **construire une place de stagiaire en formation** : les stagiaires font la différence entre l'attitude qu'ils pouvaient avoir à l'université dans les formations académiques 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 (2006) 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. Sur une promotion de 20 étudiants, un quart est resté dans un rôle d'étudiant tout au long du parcours de formation, prenant conscience en fin de cursus de la nécessité de se positionner autrement sans vraiment être 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 qui sont entrés dans une dynamique identitaire expriment souvent l'obstacle psychoaffectif qui les inhibe un temps et qu'ils ont combattu à leur manière. Cette recherche est confortée par les travaux de Chaix (2008) dans les formations alternées. Pour les professionnels en reconversion, qui déclarent « savoir ce qu'ils veulent », la construction d'une posture de stagiaire se pose autrement : le fait de revenir sur les bancs de l'université implique de trouver sa place.

La problématique identitaire évolue ensuite vers le fait de d'**être perçu comme un collègue novice** ou un « **presque collègue** »: ce passage 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. 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 des entretiens montre que le caractère professionnel qui se manifeste à travers une posture reste un objectif majeur chez les stagiaires. La nécessité de prendre confiance en eux, d'oser mobiliser des ressources personnelles et professionnelles devant autrui et de faire valoir leur point de vue en situation de travail représentent autant d'épreuves identitaires. Dès lors, les compétences professionnelles, parlées en termes de savoirs professionnels, n'apparaissent qu'au second plan.

- **Au niveau de l'action, l'expérience d'un acte professionnalisant :**

L'analyse des entretiens comme des évaluations de fin d'année montre l'importance de l'acte professionnalisant, lequel revêt le caractère d'un passage à l'acte, transformant le stagiaire, lui donnant le sentiment d'avoir gagné une étape dans son processus de professionnalisation. Il est donc question de la découverte d'un pouvoir d'agir qui initie le stagiaire au monde du travail. Les actes professionnalisants marquent une différence avec la situation initiale telle qu'elle se présentait avant l'intervention du stagiaire. Autrement dit, l'activité effective crée un écart significatif qui situe le stagiaire à une autre étape de son développement professionnel. Le processus de développement professionnel ressemble à un acte d'initiation au sens que lui donne Van Genep (1987) comme processus de transformation du statut social de l'individu. La structuration du rite de passage dégagée par l'anthropologue peut être transposée dans le contexte de la formation alternée puisque les stagiaires évoquent leur expérience de stage comme des situations de franchissement de seuils :

- Avant de faire, le stagiaire puise dans ses ressources personnelles et environnementales pour définir une démarche qui lui paraît pertinente,

- au moment d'agir, il se donne la motivation nécessaire pour se lancer dans l'activité, il ose agir y compris dans un contexte incertain. Son engagement lui apparaît coûteux au plan identitaire comme au plan social, puisque le regard sur soi et le regard des autres

- après l'action, il peut analyser la qualité de son action, capitaliser ce savoir, et le rendre disponible pour d'autres situations.

Au cours des entretiens conduits en janvier, les actes professionnalisants relèvent plus du sentiment de réussite (Bourgeois, 2006) tant ce qui importe c'est de se reconnaître en développement professionnel en identifiant les enjeux qui relèvent des apprentissages professionnels en cours ou à venir. Le sentiment de réussite marquant l'engagement positif du stagiaire.

Les autoévaluations de fin d'année sont plus ciblées sur les compétences construites à partir du stage long du second semestre. Contrairement aux analyses effectuées à partir des entretiens, les autoévaluations rédigées au mois de juin mettent en évidence la valeur ajoutée du stage et, plus précisément, l'importance des actes professionnalisants dans la construction des compétences professionnelles. En fin d'année, les mêmes stagiaires évoquent le sentiment de réussite comme un effet du sentiment d'efficacité (Bandura, 1997).

IV – L'équité et ses déclinaisons

Portant le principe d'une justice sociale, l'équité représente pour les économistes une façon de partager les investissements dans le champ éducatif. L'équité d'accomplissement est appréciée selon un point de vue externe « une fois sortis du système, les personnes ou les groupes ont les mêmes possibilités d'exploiter les diplômes ou compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personnes ou groupes dans la société » (Sall & De Ketele, 1997, p.137). Cette approche externe repose sur l'exploitation du projet professionnel par le stagiaire. Si l'on prend comme base d'appréciation le critère externe, il s'agira de porter le regard au-delà de la formation en considérant notamment le parcours ultérieur du stagiaire en matière d'emploi, de reconversion professionnelle, de promotion professionnelle.

A ce point de vue externe, il nous paraît important d'ajouter un point de vue interne. L'équité d'accomplissement peut être appréciée selon le projet de professionnalisation du stagiaire. Dans ce cas, l'équité d'accomplissement revient à poser la question de la possibilité pour un acteur de mettre en œuvre le projet professionnel qui est le sien. De faire valoir en formation ce qu'il désire réaliser, d'agir au nom de ce projet lors des situations proposées dans le cadre

de l'alternance, d'accepter les ajustements nécessaires et de savoir renoncer en partie à des idées irréalistes. Il ne s'agit donc pas de faire valoir une égalité de traitement uniformisante, ce qui reviendrait à effacer les singularités mais à permettre des libres choix. La formation serait le l'espace-temps privilégié pour une « démocratie des capacités » (Renaut, 2007).

L'équité d'accomplissement concerne aussi la manière dont le stagiaire apprécie son positionnement en formation, l'interaction avec ses pairs, avec les intervenant, les défis que constituent les mises en situation professionnelle, les constructions sociales, intellectuelles, pragmatiques rendues possibles dans le cadre de la formation. Le sentiment d'une autoréalisation ne conduisant pas à établir un rapport d'équivalence entre l'identité désirée et l'identité engagée mais un rapport de pertinence au regard de l'expérience vécue et des ajustements et modifications supposées par le réel de l'activité de formation.

Du point de vue du responsable de formation (et des encadrants), l'équité d'accomplissement concerne la capacité de saisie et de transformation des opportunités rencontrées en formation par le stagiaire. La question suivante est posée : comment le stagiaire tire-t-il parti de sa formation ? comment se positionnait-il à l'entrée en formation, en cours de formation, après les stages, en fin de formation, trois mois après la formation. La formation a-t-elle favorisé tant par son architecture, que par ses modalités interactives un développement professionnel pour chacun des stagiaires ? En reprenant l'analyse à laquelle procède Renaut (2007) sur la théorie des capacités élaborée par l'économiste Amartya Sen, il s'agit de considérer les modes de fonctionnement des individus leur « égale aptitude (...) à convertir des moyens en résultats conformes à leur conception de la vie » (p.59). C'est dire que l'équité d'accomplissement intègre non pas seulement le point de vue externe pris en compte par les économistes mais qu'elle suppose aussi l'appréciation des processus de formation avec le point de vue interne.

L'équité d'accomplissement traduit un niveau de réalisation élevé pour le sujet. Les processus de transformations générés par la formation ne relèvent pas obligatoirement de l'équité d'accomplissement. Cette précision oblige à caractériser l'équité en formation selon quatre niveaux :

1. **L'équité d'accès en formation** : ce critère souvent utilisé par les économistes de l'éducation rend compte d'une équité fondamentale, celle permettant à toute personne d'accéder aux formations. L'équité d'accès peut être comprise comme la possibilité de se confronter à des savoirs inédits, jusqu'alors réservés pour un public spécifique. Des limites se posent à ce premier niveau : il ne suffit pas de fréquenter un dispositif de formation. Il ne suffit pas d'accéder, ni de rencontrer sur son parcours des savoirs encore faut-il tirer parti de ces offres de formation dans la durée. Les universités se posent aujourd'hui la question du décrochage des étudiants, le critère d'accès suppose l'adjonction du critère de maintien.
2. **L'équité de ressources** : la formation offre-t-elle les conditions pour que les processus de transformations visés aient lieu. Des moyens sont –ils mis en oeuvre ? Que ces moyens relèvent des ressources humaines, de dispositifs de formation, de démarches formatives, instrumentées...
3. **L'équité d'accompagnement pédagogique** : la formation propose-t-elle à chaque stagiaire un encadrement individualisé et collectif qui permettrait un développement professionnel ? Ce critère permet d'éclairer la nature des médiations, notamment de valoriser les médiations formatives proposées aux stagiaires pendant la formation. Mais aussi de pointer la faiblesse de certains dispositifs. Ainsi, dans le domaine des dispositifs d'aide aux étudiants, Michaut (2003) montre leur faible efficacité.

4. **L'équité d'accomplissement** : la formation permet-elle à chaque stagiaire de conduire son projet de développement professionnel, quel que soit le point de départ et les contextes professionnels dans lesquels les stagiaires se sont engagés ? La formation a-t-elle débouché sur un emploi, une reconversion professionnelle, une promotion professionnelle ?

Dans le tableau qui suit et à ce stade de la réflexion, nous présentons les éléments qui caractérisent l'équité en formation à partir des quatre niveaux dégagés précédemment et selon une approche croisée de l'équité : paramètres de l'offre de formation et clarification des enjeux pour le stagiaire.

Niveaux d'équité	Ce qui favorise l'équité	Enjeux pour le stagiaire
Equité d'accès N. Macro	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilité de l'offre de formation • Lisibilité de la formation • Procédures VAE • Ouverture à des publics variés 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrer en formation
Equité de ressources N. Meso	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification des contenus • Dispositif de formation intégrant des R.H., matériel, environnement • Mises en situation professionnelles • Diversité des intervenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier d'un cadre et de ressources
Equité d'accompagnement Pédagogique N. Micro	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation des projets professionnels • Suivi individualisé • Co - analyse des méthodes de travail • Engagement dans des séances de régulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son projet de professionnalisation • Le faire évoluer pendant la formation
Equité d'accomplissement N. Micro	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à la mise en oeuvre du projet de professionnalisation • Entretiens de positionnement • Mise en perspective de l'expérience de formation • Projection dans le champ professionnel • Préparation à l'après formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire sa place en formation • Se connaître et s'affirmer comme professionnel • Se positionner comme professionnel sur le terrain professionnel • Se préparer à la transition professionnelle • Trouver un emploi, obtenir un nouveau poste...

L'équité d'accomplissement suppose la convergence de processus d'engagement entre les parties prenantes de la formation. Il est possible de ne pas tirer parti d'une formation quand :

- L'acteur met en œuvre des stratégies d'évitement,
- Les dispositifs de formation sont uniformisants,
- Les intervenants s'adressent à un sujet épistémique,
- Les modèles du développement professionnel sont unidimensionnels,

- La relation stagiaire –formateur ne se déroule pas sur le mode de la co-construction,
- Le retour vers le monde professionnel à l'issue de la formation n'est pas travaillé...

Parler d'équité d'accomplissement en formation professionnalisante permet d'introduire la question éthique. En effet, les pratiques de formation sous la pression des contextes politiques et économiques ont évolué en répondant aux besoins du marché, aux attentes des entreprises. Reliées aux exigences du monde du travail, les aspirations des individus s'expriment difficilement si bien que la formation semble plus orientée vers les organisations que vers les individus (Deniger & al 2005, Palazzeschi, 2008). Que devient alors le principe d'équité dans la construction d'un soi professionnel ? Cette question nous conduit vers les transactions de reconnaissance.

VI – Vers une éthique des transactions de reconnaissance

La question éthique, selon Imbert (1987), «s'entend comme une praxis, c'est-à-dire, un acte à travers lequel le sujet (...) non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'autocréer, d'exister, à travers l'autocréation et l'existence d'un autre / d'autres sujets » (p. 19). Avec cette approche, il ne s'agit pas de fabriquer des acteurs à la compétence professionnelle, d'injecter en formation des formes de retaylorisation qui n'oseraient pas s'afficher comme telles, mais d'accompagner le développement professionnel des acteurs. L'approche phénoménologique présentée plus haut s'inscrit dans cette conception de l'action.

Dès lors, l'équité d'accomplissement présuppose que tout acteur puisse se développer professionnellement dans une institution de formation, dans une relation d'accompagnement à partir d'une « attribution réciproque de valeurs » (Barbier, 2001). En tant qu'acteur, il éprouverait le sentiment de pouvoir devenir autre parce qu'il est un être qui a de la valeur sous le regard d'autrui. Ses actes relèveraient du jugement de beauté (Clot, 1999, Barbier 2001), non pas seulement du jugement d'efficacité.

L'équité d'accomplissement nécessite l'existence de transactions de reconnaissance pendant le déroulement de la formation. Le stagiaire sera conforté dans ses engagements si la reconnaissance de soi par autrui est manifeste. Les relations avec un tuteur, un formateur s'établissent sur et avec des transactions de reconnaissances. De même, dans un processus de professionnalisation la reconnaissance de soi par soi est nécessaire tant au plan identitaire qu'au plan de l'action.

L'analyse des évaluations des stagiaires montre que la reconnaissance par autrui tient au fait que le stagiaire a trouvé sa place en stage, qu'il s'est intégré dans un collectif de travail, qu'il a apporté autre chose, et qu'il a gagné une crédibilité de collègue novice (dans le cas de stagiaire qui vivent une première expérience professionnelle), de collègue à part entière pour les stagiaires (ayant plus de 15 années d'expérience professionnelle). Les transactions de soi par autrui existent lorsque les stagiaires ont le sentiment de devenir un interlocuteur à part entière du monde professionnel, que l'appréciation de leur pouvoir d'agir par autrui (collègues, référent de stage) constitue une autorisation à aller de l'avant et à envisager un futur professionnel. Quel que soit le niveau d'expérience, les transactions de reconnaissances existent entre soi et soi, soi et autrui. Ainsi, les transactions de soi par soi sont confortées par 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.

Il prend confiance en lui lorsqu'il franchit les seuils que constituent les mises en situation professionnelle.

Les transactions de reconnaissances constituent « le terreau » de l'équité d'accomplissement car elles prennent appui sur une conception du développement professionnel différente des logiques de management largement ouvertes sur les ingénieries du soi. Il s'agit plutôt de mettre en évidence le lien étroit entre la manière de permettre à un formé de tirer parti de sa formation dans un contexte de valorisation de ses potentialités. L'aiguillon éthique visant à ne pas confondre les modalités prescriptives du dépassement professionnel avec les modalités constructives du développement professionnel.

Conclusion

L'équité d'accomplissement en formation master professionnel ne peut se suffire d'une lecture unidimensionnelle telle qu'elle est proposée par les économistes et reprise par les institutions. Nous cherchons à poser une approche croisée de l'équité d'accomplissement en plaçant sur le même plan le critère externe et le critère interne. L'intégration de ce dernier critère dans les modes de gouvernance permettrait la reconnaissance du développement professionnel non pas seulement à partir des résultats obtenus mais en tenant compte des processus de transformations des acteurs durant la formation.

Si les temps actuels correspondent à « une érosion de l'idéal d'avancement des connaissances, de développement de la pensée critique et d'autonomie institutionnelle, au profit des impératifs du marché, une tendance consacrant, par voie de conséquence, le rétrécissement des liens sociaux et politiques entre l'université et la société civile. » (Deniger & al, 2005, p.163) ; il reste que la justice distributive (Dubet, 2004) ne peut rester un idéal inatteignable mais un principe moteur de la reconnaissance des acteurs dans leurs processus de professionnalisation.

Bibliographie

- Bajoit, G. (2006). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF
- Barbier, J-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In Barbier, J-M. & Galatanu, O. (eds), *Signification, sens, formation*. P. 61-86. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation, dans G. Figari et M. Achouche (éd.), *L'activité évaluative réinterrogée*. Paris, De Boeck, p. 351-360.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Paris : De Boeck.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In Barbier, J-M. & Galatanu, O. (eds) *Signification, sens, formation*. P. 87-106. Paris : PUF.
- 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. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Certeau, M. (1981). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Tome 1. Paris : Seuil.
- Deniger, M-A, Brouillette, V., Kananzi, C. (2005). Réorientation, refinancement et obligation de résultats : réforme ou dérive politique des universités Québécoises. In C. Lessard & P. Meirieu (eds). *L'obligation de résultats en éducation*. P. 145-166 . Paris : De Boeck.

- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Eraut, M. (2007). Theoretical and practical knowledge revisited. Papier présenté au XX^e colloque EARLI, Budapest.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- Guérin, M. (1995). *Philosophie du geste*. Paris : Actes Sud.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris : E. Matrice
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2007). Les interactions Recherche - formation – terrain professionnel. *Recherche et Formation*, n°54, pp. 101-114.
- Jorro, A. (2008). *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- Jorro, A. (2009) La construction de l'éthos professionnel en formation. *Travail et apprentissage* n°3, à Paraître en 2009.
- 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.
- Lave, J. & Wengers, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA. : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : E. Organisation.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, n°43, P. 101-113.
- Pallazeschi, Y. (2008). La dérangeante question éthique en formation. *Education Permanente*. N°175, 2. P.13-23.
- Renaut, A. (2007). *Egalité et discriminations*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Seuil.
- Sall, H.N. & De ketele, J-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et Evaluation en éducation*, vol n°19, p.119-142.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.