



HAL
open science

Missions prescrites et expériences vécues : quelles collaborations professionnalisantes entre les institutions et les acteurs de terrain ? Le cas de directeurs de centres de formation des apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) en France

Marek Lawinski

► **To cite this version:**

Marek Lawinski. Missions prescrites et expériences vécues : quelles collaborations professionnalisantes entre les institutions et les acteurs de terrain ? Le cas de directeurs de centres de formation des apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) en France. Biennale 2015 CNAM : Collaborations ?, Jun 2015, Paris, France. halshs-01184762

HAL Id: halshs-01184762

<https://shs.hal.science/halshs-01184762>

Submitted on 17 Aug 2015

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

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

Biennale 2015 CNAM : Collaborations ?

Marek Lawinski

Missions prescrites et expériences vécues : quelles collaborations professionnalisantes entre les institutions et les acteurs de terrain ?

Le cas de directeurs de centres de formation des apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) en France

Entre 2006 et 2014, dans le réseau français des CFA-BTP, piloté par une institution nationale, est apparu le niveau régional d'organisation et de gestion. Progressivement, les interactions entre les tous niveaux concernés par cette évolution ont fourni aux directeurs de ces CFA des opportunités de renforcer et de faire évoluer leurs postures et capacités professionnelles. Dans cette communication, les intentions prescrites et leurs effets réels seront mis en tension pour expliquer comment les collaborations qui ont eu lieu entre les deux ont été professionnalisantes pour les directeurs concernés. L'auteur de cet article est responsable du dispositif de développement professionnel des équipes de CFA-BTP, coordonné par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP), organisme français paritaire et national. Il est également chercheur-praticien en sciences humaines et sociales, en lien avec l'Université de Lille 1.

E-mail : marek.lawinski@ccca-btp.fr

Mots-clés : *professionnalisation, interaction, apprentissage en situation, tension, complexité.*

Between 2006 and 2014, we could observe, within the French network of the training centres coordinated by a national institution and providing curricula leading to the construction crafts, an emergence of the regional level of management and organisation. Progressively, interactions among all the levels concerned gave the directors of these training centres opportunities to reinforce and make evolve their professional postures and capacities. Within this communication, we intend to confront intentions as prescribed and their real impact and, therefore, to explain to which extent the collaborations that take place between both situations contributed to the professionalization of the directors concerned. The author of this article is in charge of the capacity building processes related to the staff of the training centres mentioned above and coordinated by the French National Committee for the Coordination of Apprenticeship in the Construction industry (CCCA-BTP). Besides, he as a researcher in Human and Social Sciences, collaborating with the University of Lille 1.

E-mail: marek.lawinski@ccca-btp.fr

Key words: *professionalization, interaction, learning in situations, tension, complexity.*

Introduction

Nous abordons ici des relations qui se créent au sein d'un système où il y a, d'une part, une institution qui le coordonne et, d'autre part, des acteurs opérationnels censés mettre en œuvre la prescription institutionnelle. Nous nous intéresserons surtout aux processus qui s'instaurent entre les niveaux institutionnel et opérationnel lors de la compréhension, l'interprétation et l'usage qui est fait de la prescription institutionnelle. Comme terrain d'investigation, nous avons choisi le système de formation professionnelle par alternance aux métiers du bâtiment et des travaux publics en France, piloté par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP), créé par les partenaires sociaux du secteur en question en 1947. Ainsi, le CCCA-BTP coordonne un système sectoriel d'éducation-formation professionnelle, en créant, d'une part, des collaborations externes indispensables au fonctionnement de celui-ci et, d'autre part, des collaborations internes tout aussi fondamentales à l'insertion socioprofessionnelle durable des jeunes préparant un diplôme professionnel, tout en respectant les attentes des entreprises en termes de capacités professionnelles attendues de ces jeunes.

Plus particulièrement, nous avons décidé d'analyser la façon dont l'institution construit ses collaborations avec les directeurs de CFA-BTP. Ces établissements de formation, tout en appartenant au système coordonné par le CCCA-BTP, sont gérés par des structures juridiques indépendantes qui, à leur tour, sont liées au système par des conventions de relation. Les directeurs de CFA-BTP, en faisant partie d'un ensemble interdépendant et structuré aux niveaux macro, méso et micro, sont en première ligne d'une « *totalité organisée et faite d'éléments solidaires définis les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité* » (de Saussure, cité par D. Durand, 1997, p. 7) et exercent un rôle-clé dans le système, car il se trouvent entre la prescription nationale qui donne des orientations et sa mise en œuvre opérationnelle au niveau local.

Nous cherchions à comprendre si et comment, en utilisant ces prescriptions institutionnelles concernant les problématiques telles que modes de gestion de l'apprentissage du BTP, modèles organisationnels, pédagogie de l'alternance ou encore intégration et formation des nouveaux formateurs, les directeurs de ces CFA font évoluer leurs propres capacités professionnelles, à travers les différentes interactions et interdépendances avec l'institution coordonnatrice. C'est pourquoi nous avons conduit, entre 2010 et 2014, une recherche qualitative pour laquelle nous avons constitué un corpus empirique composé à la fois de différentes prescriptions institutionnelles, ainsi que d'écrits professionnels et d'entretiens avec des directeurs concernés. L'analyse de ce corpus nous a permis de comprendre, d'une part, les intentions institutionnelles relatives à des actions en faveur de l'apprentissage du BTP et, d'autre part, les interprétations de ces intentions par lesdits directeurs, ainsi que les usages que ceux-ci en font. Cette recherche qualitative, en tant que « *démarche discursive de reformulation, d'explicitation et de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène* » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 21) nous a été utile pour croiser des apports théoriques sur la professionnalisation, sur la sociologie des organisations, sur le changement et nos observations et analyses de ces processus dans notre propre contexte professionnel.

Comprendre la professionnalisation issue des collaborations

Au cours de cette recherche conduite pour identifier les situations professionnelles qui contribuent d'une façon la plus décisive au développement des capacités professionnelles des

directeurs de CFA-BTP, nous avons opté pour une approche personnalisée situant le sujet dans son contexte, à la fois en tant que point de départ et point d'arrivée des collaborations qu'il crée ou auxquelles il participe. Cette recherche est à la fois qualitative de terrain (car nous considérons le corpus recueilli au cours des contacts directs avec un échantillon représentatif des directeurs concernés comme sa source principale) et interprétative, basée sur des méthodes d'analyse des pratiques professionnelles inspirées de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) basée sur l'analyse des situations apprenantes au travail (M. Durand, 2013 et Maubant, 2013). Au cours de notre travail, il était surtout question d'attribuer le sens aux phénomènes à travers l'analyse des réalisations effectivement constatées, tout en évitant une analyse excessive d'un simple discours (Le Moigne, 1999) sur les interactions entre l'institution et les directeurs concernés.

Nous avons conduit l'analyse des coopérations-collaborations entre les niveaux macro (institutionnel et national) et micro (local) dans un contexte et dans un espace-temps où il y avait une forte émergence du niveau méso (associations régionales gestionnaires de CFA-BTP) qui prenait progressivement sa place (suite aux décisions des partenaires sociaux du secteur BTP prises en 2006) dans l'interprétation et l'application des prescriptions institutionnelles. Nous avons analysé ce processus en nous basant, entre autre, sur des recherches conduites par Bernoux (2004) sur la sociologie du changement, par Le Boterf (2010) sur l'évolution des capacités individuelles et collectives, ainsi que par Collereette (2013) sur les processus de management institutionnel et organisationnel. Nous étions dans l'étude des processus longs, ancrés dans des situations complexes et changeantes (Quéré, 1997) que nous avons considéré, avant tout, comme des expériences à construire, à vivre et à formaliser à travers les différentes collaborations-interactions.

Nous nous sommes retrouvés face à la problématique, polysémique et complexe, de la professionnalisation. Remarquons d'emblée que la professionnalisation, même si elle est souvent abordée en relation avec le développement des capacités professionnelles des individus, englobe un spectre plus vaste dont la nature est hétérogène et changeante avec des conjonctures, des modes d'intervention des différents acteurs institutionnels ou encore des systèmes organisationnels. Nous considérons qu'il est difficile, voire scientifiquement incohérent, de s'efforcer de proposer une échelle unique qui marquerait des degrés et des étapes allant vers un stade final et établi de la professionnalisation qui peut d'ailleurs être comprise de différentes manières. L'étude de ses différents concepts, largement abordés dans des travaux des chercheurs tels que Wittorski (2007), Barbier (2013) ou encore Clénet (2012) nous a convaincu que la professionnalisation constitue une problématique imprévisible (Morin, 2005) et difficile à saisir avec un maître mot ou un terme univoque. Nous tenterons, néanmoins, de démontrer quelles sont ses différentes manifestations, en tant qu'intention, processus ou résultat, à l'issue des collaborations-interactions institutionnelles et organisationnelles dont les directeurs de CFA-BTP sont des acteurs.

L'institution initiatrice des coopérations professionnalisantes

Au cours de notre pratique professionnelle, nous avons pu nous rendre compte que les processus professionnalisants, compris en tant qu'intentions et réalisations individuelles ou collectives, peuvent être renforcés, ou tout au moins encouragés, par des cadres législatifs et institutionnels. Notons toutefois, que les coopérations et les dialogues que le CCCA-BTP établit avec les directeurs de CFA n'ont pas toujours de visée directement professionnalisante. Pour l'institution, il s'agit le plus souvent de faire fonctionner le système, de le faire évoluer et de l'adapter aux nouvelles exigences. Les actions entreprises par les directeurs suite à des

injonctions institutionnelles peuvent néanmoins être considérées, à notre avis, comme des opportunités d'augmenter leurs capacités professionnelles. Nous avons pu, en effet, observer la continuité et la simultanéité des productions (essentiellement pour les autres) et des apprentissages (essentiellement pour soi-même) vécues par les directeurs de CFA, en tant que processus entrecroisés et en spirale (Pastré, 2011) permettant aux individus d'abord et aux organisations ensuite de monter en puissance en s'appuyant sur des interactions construites au fur et à mesure.

Ceci nous fait penser à la théorie de la conceptualisation dans l'action, issue des travaux de Piaget et reprise par Vergnaud (1996). Rappelons que Piaget (1974) avait avancé l'hypothèse que l'activité humaine, composée de productions et d'apprentissages, pourrait être représentée sous forme de schèmes constitués d'une alternance entre les compréhensions de situations par le sujet-acteur et les adaptations successives de celui-ci à ces situations au cours des productions et des apprentissages plus ou moins simultanés (théorie d'adaptation, en tant que partie intégrante de la théorie de conceptualisation dans l'action). Le schème – plus un mouvement d'ensemble qu'une structure figée - constituerait d'après Piaget (1974) une clé de compréhension de l'évolution de la qualité de l'action, celle-ci étant aussi bien une production et un apprentissage permettant de passer d'une situation à une autre.

Dans le système d'apprentissage coordonné par le CCCA-BTP, les activités des CFA ont été orientées par un certain nombre d'accords des partenaires sociaux du secteur dont les plus importants sont actuellement l'Accord national du 13 juillet 2004 relatif à la mise en œuvre de la formation professionnelle tout au long de la vie dans les entreprises du BTP, l'Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP et, toujours en vigueur, l'Accord collectif du 22 mars 1982 portant statut du personnel de CFA. Mais le programme institutionnel (Dubet, 2002) du CCCA-BTP, issu de ces accords, n'est pas une simple compilation des normes et des règles à appliquer. En réalité, il se constitue très progressivement, dans ses dimensions cognitive, décisionnelle et normative, en partant d'une intention institutionnelle et en s'adaptant, à travers différentes collaborations et tensions, à une variété de contextes et de situations dépendant de multiples décisionnaires et acteurs aussi bien internes qu'externes. Nous avons pu observer que le caractère des collaborations qui s'instaurent à cette occasion résultait également de l'histoire du système, des états d'esprit que celle-ci façonne, ainsi que des intentions ancrées dans des conjonctures et des réalités en évolution-transformation.

Autonomie et responsabilité des directeurs de CFA-BTP

Dans l'Accord national du 6 septembre 2006, les partenaires sociaux du secteur insistent sur « *l'autonomie et la responsabilité des CFA* » et, par conséquent, de leurs directeurs, pour « *le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage dans le BTP* ». Ainsi, avec ledit accord, les décideurs politiques s'éloignent de la vision du directeur majoritairement exécutant et le positionnent sur le champ où il doit apprendre à devenir une source d'initiatives, avec une prise de risque et une sensibilité qu'exigent des situations professionnelles de plus en plus imprévisibles, car les CFA-BTP ne sont pas dans des contextes économiques et sociaux totalement protégés. En effet, nos enquêtes ont démontré que bon nombre de directeurs de CFA-BTP sont conscients des changements qui les attendent dans les années à venir et surtout des nouvelles exigences au niveau de leurs capacités et postures professionnelles.

En effet, avec les transformations qui s'opèrent actuellement dans le secteur du BTP, les professionnels modifieront probablement leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage et peuvent demander l'évolution du système qui est en place actuellement. C'est pourquoi la baisse des effectifs en apprentissage vécue actuellement, même si elle est contraignante et porteuse d'incertitudes, peut également être analysée comme une opportunité pour réfléchir sur l'évolution de l'offre de formation des CFA et pour construire une autre proximité avec l'entreprise. En effet, les professionnels du secteur s'accordent pour constater qu'il faudra s'attendre à des remaniements structurels dans le monde de la formation professionnelle pour que celui-ci réponde au défi de réduire l'écart entre les capacités professionnelles disponibles sur le marché du travail et les attentes des entreprises du secteur du BTP. Nous entendons donc de plus en plus de professionnels, représentés aussi bien par des fédérations patronales que par des organisations syndicales, dire qu'il faut adapter les structures et les profils de formation à ce défi, sans oublier d'interroger la qualité intrinsèque de la formation professionnelle (Clénet, 2005), indépendamment de la conjoncture économique actuelle.

La professionnalisation dans un contexte en transformation

Même si l'environnement et le contexte de l'apprentissage du BTP évolue, les directeurs soulignent que la finalité de l'appareil de formation en question reste la même, à savoir l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Par conséquent, les directeurs consultés au cours de notre recherche considèrent qu'ils auront toujours besoin de développer leurs capacités à contextualiser les situations, les sollicitations et les opinions, car leurs activités ne peuvent pas s'organiser toujours de la même façon, car les modes de fonctionnement et les réponses formatives devront être conçues de plus en plus au niveau régional, ce qui implique la nécessité de construire de nouvelles collaborations entre les équipes de CFA issues d'une même région, tout en assimilant un nouveau positionnement des activités des directeurs par rapport à celui des responsables régionaux, avec des incertitudes, de l'instabilité et des logiques parfois antagonistes d'origine externe ou interne. Mais ces caractéristiques sont également citées par de nombreux directeurs interviewés comme porteuses de situations renforçant à la fois les capacités, les postures et les identités professionnelles de ces directeurs.

Au cours de nos entretiens d'exploration, de nombreux directeurs tenaient à souligner que pour mesurer la progression (la leur et celle de leurs établissements), ils ont besoin de leur intuition, des capacités d'observation et de quelques indicateurs objectifs (taux de réussite à l'examen, taux d'insertion professionnelle, nombre d'apprentis, taux d'abandons, indicateurs de l'état financier, etc.). Ils considèrent qu'ils doivent également veiller à ce que les différentes interactions au sein de leurs CFA et avec l'environnement soient des phénomènes positifs, à savoir sans trop de conflits destructeurs, en sachant argumenter et convaincre, aussi bien dans les relations formelles qu'informelles, en étant capable de décloisonner les idées et les équipes, de générer et de gérer des projets communs. Les différentes collaborations, et plus particulièrement celles qui sont à la fois stratégiques et difficiles, sont souvent citées par les directeurs comme terrain le plus propice pour développer leurs capacités à comprendre les prescriptions et les motivations, à négocier les engagements, à fédérer les équipes autour des projets et à évaluer la portée des actions entreprises.

Par ailleurs, nous avons vu au cours de notre recherche que certaines collaborations conduisaient à ce que Leclerc (2012) appelle *communautés d'apprentissage*, comprises à la fois en tant que communautés géographiques et communautés d'idées, où les directeurs contribuent, au même titre que d'autres acteurs impliqués dans le système de pilotage et d'animation des CFA-BTP, à des constructions à y mettre en œuvre. Pour nous, ces

communautés d'apprentissage, à considérer selon nous comme des formes de collaboration, sont également des éléments des processus professionnalisants. En effet, la participation des directeurs à ces communautés leur permet à la fois une distanciation réflexive par rapport au quotidien vécu, une formalisation d'idées dont certaines peuvent être transformées en projets, ainsi que l'émergence des situations où de nouvelles visions peuvent naître, ainsi que des négociations nécessaires à leur mise en œuvre. Nous avons aussi constaté que c'est grâce à ces communautés que bien souvent le directeur se positionne et évolue dans le changement, en abandonnant progressivement une attitude passive de méfiance (« *Que m'arrivera-t-il de la part des autres ?* ») et en acceptant d'y participer (« *Que ferai-je pour qu'il m'arrive ce que je souhaite pour moi et pour mon établissement ?* »). Prenons l'exemple de la régionalisation des modes de gestion de l'apprentissage du BTP déjà évoquée. Entre 2010 et 2013, les directeurs sont passés progressivement des critiques à l'expression des attentes, c'est qui est pour nous une phase de bascule entre la méfiance qui diminue et l'adhésion au processus qui progresse. Comme signe de cette adhésion, nous avons identifié, par exemple, la présence d'une critique plus constructive de la part des directeurs qui a permis de détecter et de réparer en commun un certain nombre de faiblesses dans les logiques, organisations ou mécanismes de régionalisation, ainsi qu'une mise en place des systèmes fonctionnant davantage dans l'esprit des responsabilités partagées et assumées.

Projets-transitions et leur valeur professionnalisante

La plupart des directeurs que nous avons interrogés affirment que les évolutions de l'environnement et du contexte font qu'ils ne peuvent pas se contenter d'être gestionnaires des prescriptions et des moyens, mais qu'ils doivent avant tout organiser et manager les projets à partir de leur propres visions, négociées en amont et en aval. En mettant en œuvre des projets qu'ils désignent comme « *visionnaires* », à savoir sortant du quotidien préétabli, les directeurs y voient une opportunité de développer leurs capacités professionnelles pour anticiper, concevoir et planifier les activités et les actions qui ne sont pas nécessairement suggérées par le prescripteur institutionnel. Ainsi, les CFA-BTP vivent une transition culturelle, où le monde de la formation professionnelle (au moins initiale) relativement protégé jusqu'à présent sera probablement remplacé par un contexte plus concurrentiel où il faudra apprendre à s'adapter aux transformations avec une forte autonomie et un esprit de responsabilité, même si certains directeurs auraient préféré rester gestionnaires, sans devoir prendre les risques d'une telle transition.

Précisons que le projet, tel que la régionalisation des modes de gestion de l'apprentissage du BTP, représente pour nous à la fois une *situation* (dans la mesure où il s'agit d'une mise en connexion d'objectifs, d'objets, de sujets-acteurs et d'événements issus et en même temps ancrés dans un ensemble contextuel) et un *concept* (dans notre contexte, la représentation d'un nouveau mode de fonctionnement pour des finalités identifiées par les partenaires sociaux du secteur). Dans ce sens, le projet peut être considéré comme une *action située* (Quéré, 1997), où le sujet-acteur apprend à identifier, à connaître, à interpréter et à intégrer les différentes topographies situationnelles, avec des stratégies, des moyens et des instruments qui lui sont propres, issus de son expérience vécue ou adoptés. Pour nous, il s'agit plus que d'une envie ou d'une idée : c'est un passage à l'acte et une action difficile à prévoir en termes de déroulement, rebondissements, surprises, renoncements et rectifications.

Nous avons constaté que les projets à concevoir et à réaliser au sein des CFA étaient des véhicules de professionnalisation des sujets-acteurs concernés dans la mesure où ils fournissaient à ces derniers des opportunités d'exprimer leur relation au travail à la fois en

tant qu'expérience à vivre (Wittorski, 2012) et en tant qu'expérience déjà vécue (Barbier, 2013), en relation avec les trois dimensions suivantes : *humaine* (les directeurs de CFA s'engagent dans les projets en fonction de leurs intérêts en même temps professionnels et personnels, en activant leurs capacités spécifiques et en renouant avec leurs affinités), *matérielle* (les projets leur permettent de se rendre compte de la disponibilité des structures matérielles et des équipements disponibles pour mener à bien ce qui est projeté) et *organisationnelle* (située entre les deux dimensions précédentes, elle permet d'interroger les pratiques et les organisations mises en place, ainsi que les modes opératoires existants). Les projets entrepris au sein des CFA-BTP sont la plupart du temps d'origine externe (initiés dans le cadre des appels à projets des conseils régionaux, par exemple ou impulsés par le CCCA-BTP, parfois en collaboration avec des services académiques), mais ils peuvent également être d'origine interne (encouragés ou imposés par l'association gestionnaire régionale ou encore issus d'une décision propre au CFA).

Au cours de notre recherche, nous cherchions à comprendre le moment à partir duquel l'intention devient projet et nous sommes arrivés au constat que la plupart des directeurs interrogés parlent des projets quand ils sont en mesure d'énoncer non seulement des finalités souhaitées, mais aussi un consensus d'équipe concernant les objectifs à réaliser dans une perspective claire et réaliste concernant les schémas d'organisation, les moyens nécessaires à la réalisation, ainsi que les mesures de résultats. C'est pourquoi nous avons analysé l'attitude des directeurs *dans* et *pour* les projets, aussi bien impulsés par les institutions que conçus à l'initiative eux-mêmes, en y cherchant des sources et des impulsions pour les processus de professionnalisation. Parmi les projets considérés comme les plus professionnalisants et en même temps des sources d'une légitimité professionnelle, les directeurs de CFA ont souvent cité les projets porteurs des évolutions pédagogiques *dans* et *pour* l'alternance, ce qui témoigne selon nous qu'ils placent la compréhension et le pilotage de la pédagogie de l'alternance au centre de leurs notoriété et légitimité professionnelles : aussi bien dans la stratégie que dans le quotidien, dans les relations internes et dans les relations externes, dans le processus de délégation et dans celui de développement des capacités professionnelles des corps enseignants.

En quoi consisterait donc le pilotage pédagogique d'un CFA dans les années à venir et jusqu'à quel point peut-il être prescrit ? Tout d'abord, nous avons remarqué l'existence de deux groupes de directeurs : ceux qui se positionnent principalement en tant que garants des concepts prescrits par l'institution et ceux qui font de la prescription un moyen de mettre en œuvre leurs propres stratégies (principalement pédagogiques, mais également d'autres, concernant, par exemple, le développement, au sein des structures qu'ils dirigent, d'autres formes de formation professionnelle que l'apprentissage institutionnalisé), souvent pour raffermir leur notoriété auprès des équipes de CFA et leur identité professionnelle auprès de l'organisme gestionnaire régional ou encore auprès des institutions telles que le CCCA-BTP ou le conseil régional. Ainsi, dans ce deuxième cas, la prescription entre dans un processus où le directeur l'utilise pour apprendre sa propre autonomie d'action, en suscitant des collaborations et des partenariats lui permettant d'organiser et de réaliser ses propres visions et ses propres envies, même si elles restent en relation avec l'environnement en évolution et avec les moyens potentiellement ou réellement disponibles.

Conclusion

Nous avons découvert au cours de notre recherche que les processus de professionnalisation construits et vécus par les directeurs de CFA-BTP n'étaient pas lisses, mais ils se

caractérisaient par des paradoxes, par de nombreuses zones d'ombre et par des dimensions souvent inaccessibles par collaboration, investigation, observation ou verbalisation. En effet, comprendre ces processus, c'est apprendre à tenir compte non seulement des dimensions prescrites, mais surtout des sens cachés (Champy-Remoussenard, 2014), relevant non seulement du cognitif, mais également de l'affectif à travers le vécu éprouvé en actes. Ainsi, nous avons pu observer qu'en accompagnant les nouveaux formateurs au cours de leur période d'intégration et d'apprentissage de leur nouveau métier, les directeurs s'attachaient moins à la transmission des savoirs pédagogiques (préconisée par l'institution en premier) et davantage au processus d'émergence d'une nouvelle identité professionnelle de ces collaborateurs. Le croisement entre les deux était souvent à l'origine des collaborations remplies de tensions, de dilemmes et de débats entre les priorités institutionnelles, organisationnelles et individuelles. S'ajoute à cela la question des choix conscients et inconscients entre les différents postures et attitudes professionnelles (Paillé, 2010), sans oublier l'incertain et le désordre (Clénet, 2014) au cours des expériences vécues. Ainsi, la professionnalisation est pour nous un processus continuellement provisoire, avant tout individuel et construit sur des collaborations-interactions humaines ancrées dans un environnement et dans des contextes institutionnels et organisationnels à différents niveaux, où est posée la question des capacités, des expériences vécues et capitalisées, ainsi que des savoirs communiqués et des connaissances assimilées. Mais ajoutons à cela que si la professionnalisation peut être revendiquée, elle reste un processus largement imprévisible en termes de conséquences sur l'individu d'abord, mais également sur les systèmes dont cet individu fait partie ou avec lesquels il collabore.

Nous considérons que la professionnalisation peut être analysée comme un processus résultant d'une double dynamique, se caractérisant à la fois par la construction des capacités des sujets-acteurs à distinguer les dimensions et les composantes d'une action à entreprendre et par leurs capacités à les réunir et à les coordonner dans un contexte ou dans une situation. Nous avons observé cette dynamique dans certains projets transversaux que les directeurs entreprenaient en s'appuyant sur les processus institutionnels tels que la mise en place des modes de gestion régionaux de l'apprentissage du BTP en France. En effet, nous avons remarqué que certains directeurs prenaient les prescriptions institutionnelles, par exemple celles qui concernaient l'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés ou celles qui visaient le développement des actions de formation non seulement initiale, mais aussi continue, pour les ancrer dans leur propres références et ambitions professionnelles. Ainsi, les directeurs deviennent plus autonomes avec la prescription qui progressivement constitue moins une commande et davantage une ressource, parfois non imaginée par l'institution. Par exemple, certains directeurs ont saisi l'opportunité d'accompagner les formateurs nouvellement embauchés, prescrite par le CCCA-BTP, moins pour renforcer leurs propres capacités de pilotage pédagogique (objectif premier de l'institution) et beaucoup plus pour affirmer leur autorité managériale construite sur la maîtrise de la pédagogie de l'alternance (objectif non visé du point de vue institutionnel).

Nous avons observé que c'est surtout en construisant son autonomie d'action que le directeur apprend à comprendre et à interpréter pour lui-même et pour son équipe des transformations qui s'opèrent dans son environnement, en les considérant de moins en moins comme des phénomènes imposés, mais comme des opportunités éventuelles, à condition toutefois qu'elles représentent un sens pour ce directeur. La décision de saisir ou de ne pas saisir ces opportunités est prise par le directeur avant tout en fonction de ses motivations personnelles, complexes et difficilement modélisables. Ces motivations seraient à analyser, selon nous,

davantage en tant qu'une envie ou un besoin intérieur qu'une réponse à une injonction externe, même si les deux s'entrecroisent souvent.

À travers l'analyse des choix managériaux et stratégiques faits par les directeurs interrogés, nous avons pu identifier des constructions des autonomies professionnelles dans les situations de travail où le directeur devient capable d'interpréter et d'utiliser la prescription à des objectifs imaginés par lui-même en apportant au système sa créativité et sa responsabilité plus que ses capacités d'exécution. Certains directeurs de CFA-BTP devenaient, dans un système en transformation, plus autonomes non seulement par rapport au prescrit externe, mais également par rapport à leur propre prescrit. La professionnalisation serait donc une construction des capacités à comprendre un mouvement, à y trouver sa place et à faire évoluer son identité professionnelle grâce au dialogue avec soi-même et grâce à la capacité à instaurer les collaborations qui facilitent la mise en œuvre des projets qui émanent des actions autonomes des acteurs capables et responsables. Ainsi, la professionnalisation ne serait pas qu'une interaction entre le sujet-acteur et son environnement, mais aussi un dialogue intérieur. Pour nous, apprendre en collaborant est compatible avec apprendre de soi, les deux dimensions s'imbriquant et s'enrichissant.

Bibliographie

- Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (coord.), (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Bernoux, P., (2004, éd. 2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Éditions du Seuil
- Champy-Remoussenard, P., (2014). Nature, fonction et limites de la formalisation des dimensions cachées et/ou clandestines du travail en recherche et en formation. *Dans Champy-Remoussenard, P. (coord.). « En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques »*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Clénet, J., (2014). Le flou et le travail du sujet en formation - Les désordres de la reconnaissance. *Dans Champy-Remoussenard, P. (coord.), « En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques »*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Clénet, J., (2012a). *La formalisation de l'expérience : un enjeu de professionnalisation ?*, Symposium du ROIP. Lille, les 26-27 septembre.
- Clénet, J., (2005b). *La production des compétences : paradoxes et complexité des actions humaines*. Communication dans le cadre du Colloque international « Formation, production de compétences et GRH : quelles perspectives ? » Université d'Oran Es-Senia, les 4-6 juin.
- Collerette, P., Lauzier, M., Schneider, R., (2013). *Le pilotage du changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F., (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Durand, D., (1997, éd. 2011). *La systémique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. et autres, (2013). Expérience, mimesis et apprentissage. *Albarelo, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Durand, M. (dir.) « Expérience, activité, apprentissage »*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L., (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Leclerc, M., (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., (2013). *Apprendre en situations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, É., (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Paillé, P., Mucchielli, A., (2003, éd. 2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et*

- sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P., (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Quéré, L., (1997), La situation toujours négligée ? *Réseaux*, n° 85.
- Vergnaud, G., (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Dans Barbier, J.-M. (dir.) « Savoirs théoriques et savoirs d'action »*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wittorski, R., (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investis au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. *Dans Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. « La professionnalisation mise en objet »*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R., (2007). *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.