



HAL
open science

De la commande de professionnalisation des étudiants à sa mise en oeuvre : le point de vue des acteurs universitaires de l'orientation et de l'insertion

Naïma Marengo, Dominique Broussal, Sabrina Labbé

► To cite this version:

Naïma Marengo, Dominique Broussal, Sabrina Labbé. De la commande de professionnalisation des étudiants à sa mise en oeuvre : le point de vue des acteurs universitaires de l'orientation et de l'insertion. AREF 2019 Actualités de la Recherche en Education et en Formation, Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation, la Société Suisse pour la Recherche en Education et l'Association belge des chercheurs en Education, Jul 2019, Bordeaux, France. hal-04048398

HAL Id: hal-04048398

<https://hal.science/hal-04048398>

Submitted on 27 Mar 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

De la commande de professionnalisation des étudiants à sa mise en œuvre : le point de vue des acteurs universitaires de l'orientation et de l'insertion

Naïma Marengo, doctorante, UT2J, UMR EFTS
Sabrina Labbé, MCF, UT2J, UMR EFTS
Dominique Broussal, PU, UT2J, UMR EFTS

Introduction

L'injonction à la professionnalisation des étudiants constitue un enjeu fort : politique, social et économique. En témoigne l'appel à manifestation d'intérêt lancé par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche¹ en 2016, le constat ayant été préalablement dressé des difficultés qu'un certain nombre de diplômés rencontrent dans leur insertion professionnelle, au regard de leurs niveaux d'études et en comparaison avec les diplômés des autres filières. Si les motifs d'une telle insistance à professionnaliser s'entendent, les moyens de sa mise en oeuvre ainsi que les effets qu'elle produit sont rarement questionnés. C'est le projet de cette contribution. Elle s'intéresse plus spécifiquement au projet POSITIF², porté par deux établissements d'enseignement supérieur en Occitanie et proposant six expérimentations sociales. Le projet s'inscrit dans une ambition de partage de la responsabilité d'insertion professionnelle d'un public spécifique. Ainsi, lycéens, étudiants, diplômés mais aussi enseignants, COIP³, Psy-EN⁴, acteurs de l'économie et de l'emploi ont-ils été associés à des réflexions relatives à la préparation à l'insertion. L'objectif est de faire en sorte que l'étudiant ne soit plus seul, et qu'il ne soit plus le seul responsable de son insertion professionnelle.

Mobilisant une évaluation dialogique par et pour les acteurs de l'orientation et de l'insertion professionnelle, cet article tente d'identifier les effets professionnalisants au regard du modèle de l'implication professionnelle de Mias (1998, 2001, 2014).

Nous communiquerons dans un premier temps des éléments de contexte relatif au projet POSITIF. Nous exposerons ensuite les principes sur lesquels la démarche d'évaluation repose et nous préciserons en quoi elle nous paraît intégrer une dimension professionnalisante. Nous aborderons dans un troisième temps le modèle structural de l'implication professionnelle qui

¹ Devenu ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation en 2017 (MESRI).

² POSITIF : partager, orienter, s'approprier, informer, transmettre, innover et favoriser l'insertion professionnelle.

³ Chargé d'orientation et d'insertion professionnelle.

⁴ Psychologue de l'Education nationale.

constituera notre focale d'analyse. Après avoir présenté la méthodologie de la recherche nous présenterons et analyserons enfin les principaux résultats obtenus.

1. Le projet POSITIF : acteurs impliqués et objectifs

Comme nous l'évoquions en ouverture, l'optimisation du baromètre de l'insertion professionnelle des diplômés est devenue un enjeu politique, social et économique. Il est d'ailleurs inscrit dans le code de l'éducation. Le constat selon lequel les diplômés de sciences humaines et sociales (SHS) ou de langues, littératures et arts (LLA) rencontrent des difficultés majeures dans leur insertion professionnelle, en comparaison avec les diplômés des autres domaines de formation, notamment droit économie et gestion (DEG) et sciences et techniques et santé (STS), a conduit le Ministère à lancer en 2016 un appel à manifestation d'intérêt. Le projet POSITIF est né de cette invitation à prendre à bras-le-corps la question de l'accompagnement à l'insertion professionnelle. Il a su fédérer deux établissements d'enseignement supérieur en Occitanie et s'est structuré autour de six expérimentations sociales.

Si le projet réunit des acteurs de statuts différents, lycéens, étudiants, diplômés mais aussi enseignants-chercheurs, chargés d'orientation et d'insertion professionnelle (COIP), psychologues de l'éducation nationale (Psy-EN), acteurs de l'économie et de l'emploi, il repose sur l'idée d'une égale responsabilité : toutes et tous entendent œuvrer à l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés. Les collectifs ainsi créés permettent certes la mutualisation des efforts, mais ils sont surtout un gage de partage. Ils offrent ainsi la possibilité de construire des représentations communes, voire de créer de nouvelles normes (ou valeurs) autour de ces problématiques, devenues cruciales pour l'université d'aujourd'hui et de demain.

La volonté principale de ce projet est donc de construire une démarche pérenne et résolument positive autour des questions d'orientation et d'insertion professionnelle ; une démarche qui permette de dédramatiser la trajectoire à opérer depuis les choix d'orientation jusqu'à l'entrée sur le marché de l'emploi. L'insertion est ainsi perçue comme une responsabilité et une ambition collective.

2. Une évaluation privilégiant le collectif, le travail du sens et la valorisation des acteurs

Commençons par indiquer que l'évaluation n'est pas une pratique étrangère aux services d'orientation et d'insertion professionnelle (Scuio-IP⁵). Ceux-ci ont de longue date pour usage de recueillir de nombreux indicateurs en termes d'impact et de fréquentation de leurs dispositifs. On le sait, « cette dimension a d'ailleurs envahi les politiques publiques depuis les années 60. [...] La logique d'évaluation s'est ainsi imposée dans tous les champs de l'action publique et des indicateurs de performance et d'efficacité ont été mis en place dans tous les ministères » (Rose, 2014, p. 195). Cela a conduit à formuler à l'encontre de l'évaluation un

⁵ Les professionnels de ces services représentent certes des métiers nouveaux (décret 1985) mais ont vu leurs missions s'élargir et se densifier depuis notamment la loi Liberté et responsabilité des universités.

certain nombre de critiques (Dejours, 2003; Gori, 2011; Simonet, 2009; Zarka, 2009) qui ont pu parfois conduire à faire oublier sa dimension positive, celle qui consiste à mettre en valeur les actions évaluées, pour être confondue avec du contrôle. « Toutefois, évaluer n'est pas contrôler. Ardoino et Berger (1986) distinguent même radicalement les deux, l'évaluation étant de l'ordre de l'« impliqué », du « sens », du « qualitatif » et du « dialectique » (Rose, *id.*, p.196).

Dans la recherche dont nous rendons compte ici, nous avons fait le choix de mettre en place une évaluation collective, interne et partagée. Deux dimensions ont été retenues, une dimension quantitative qui renvoie aux usages existants des acteurs impliqués et une dimension qualitative, moins habituelle en l'occurrence, qui interroge la mise en place des dispositifs en sollicitant l'expérience des acteurs eux-mêmes. « Dans ce cas, il ne s'agit pas d'apprécier quantitativement les effets d'un dispositif mais d'en analyser chemin faisant la mise en œuvre dans une démarche qui s'apparente à une recherche-action. (...) Ainsi comprise, l'évaluation ne peut être qu'une démarche cognitive et d'appropriation, par les acteurs eux-mêmes, de la réflexion sur les pratiques et les résultats » (Rose, *id.*, p. 198-199).

Si l'évaluation du projet concerne deux destinataires principaux : les usagers (lycéens, étudiants, diplômés) et les professionnels de l'orientation et de l'insertion des Scuio-IP, le présent article se propose de faire une focale sur les seuls professionnels de l'accompagnement à l'insertion professionnelle. Un an après le démarrage de sa mise en œuvre au sein de deux environnements et de deux territoires différents, nous avons ainsi dressé le bilan des actions de ce projet avec les acteurs, une vingtaine de professionnels.

3. Une évaluation potentiellement professionnalisante

Les deux auteures principales de ce texte étant elles-mêmes directrices de services d'orientation engagés dans le dispositif et co-porteuses du projet, il est apparu intéressant de se saisir de cette opportunité de bilan pour proposer un espace de réflexivité aux différents participants. Outre sa fonction de production de repères, l'évaluation est ainsi envisagée comme une contribution à la professionnalisation des acteurs (Jorro, 2007). Partant du constat que le concept de professionnalisation est polysémique, nous souhaitons tout d'abord préciser l'acception dans laquelle nous nous inscrivons. Ici, la professionnalisation s'entend comme l'inscription dans une démarche dépassant l'apprentissage *via* des contenus théoriques ou des acquis expérientiels pour intégrer à la fois l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler (Wittorski, 2007, 2008). Nous envisageons ici « la professionnalisation comme un ensemble de processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution d'une identité professionnelle attestant de compétences spécifiques. Les processus qui nous intéressent ici sont les représentations professionnelles et l'implication professionnelle » (Lac, Labbé et Bataille, 2010, p. 135-136).

Nous nous inscrivons ainsi dans la définition de la réflexivité telle qu'elle est défendue par Wittorski : « Le modèle du praticien réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que

l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action » (2008, p. 55). Nous avons ainsi opéré une transformation et nous sommes progressivement passés d'une évaluation quantitative se rapprochant du contrôle à une évaluation qualitative, interne et à visée professionnalisante.

3. L'implication professionnelle comme focale théorique et modèle d'analyse

Afin d'analyser la façon dont les acteurs se sont saisis de l'opportunité qui leur était proposée de dresser un bilan du démarrage du projet POSITIF, nous avons convoqué le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998, 2001, 2014). La présentation qui suit s'appuie pour une large part sur la thèse rédigée par l'un des co-auteurs (Labbé, 2005). Comme l'évoque Mias, le modèle structural de l'implication professionnelle dépasse la « disposition générale » pour devenir « une manière d'être et de s'exprimer dans le champ professionnel » (2001). Développé par Mias (1997), à l'origine dans le domaine du travail social, le modèle a été mis à l'épreuve dans d'autres secteurs professionnels (éducation, formation, santé, animation, etc.). Mias définit l'implication professionnelle comme « un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » (2001) ou plus tard « une forme d'expérience intérieure » (...) « un objet d'élucidation des conduites » (...) et encore « une voie possible pour interroger les processus de professionnalisation » (Mias, 2014, p.161-162). « L'implication professionnelle est un concept permettant d'opérationnaliser une grille de lecture des manières d'être et de se conduire des acteurs en situation qui met en évidence une structure composée de trois dimensions : le sens (S) que les acteurs donnent à leurs conduites, les repères (R) sur lesquels ils s'appuient pour agir et le sentiment qu'ils ont ou non de contrôler sur ce qui leur arrive (C) (SRC). On vise à détecter les différentes attitudes développées au travail en fonction des contextes d'exercice et des particularismes situationnels (Mias et Piasser, 2019, p. 77).

Le sens (S) est relatif aux actes résultant de cette implication. Il les rend intelligibles pour soi comme pour les autres et leur donne une signification et une valeur. Sur un axe spatio-temporel, le sens renvoie à l'orientation future (« vers quoi on va ») en fonction des expériences passées (« par où on est passé »).

Ce critère peut se décomposer à son tour en trois dimensions : la signification, la direction et le lien.

- La *signification* est ce qui permet de rendre intelligible les actions, ce qui fait sens, « exprime une relation d'ordre et de cohérence, de l'ensemble des éléments en situation » (Mias, 1998, p.99)
- La *direction* est ce vers quoi nous allons : quelles sont les finalités qui nous guident ? Ici, les valeurs jouent un rôle prépondérant, notamment d'un point de vue affectif. « C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi [on] tient, ce à quoi [on] adhère et [ce

que l'on] va défendre contre des valeurs qui justement seraient différentes » (Mias, 1998, p.100).

- Le *lien* « c'est la mise en relation d'objets séparés qui permet de donner du sens à un ensemble qui faisait bruit dans un premier temps » (Lac, 2003, p.97).

Par ailleurs, les repères (R) sont ce qui permet de se reconnaître. Ce sont les limites empêchant l'errance du sujet dans son environnement. Ils peuvent être individuels (tel le diplôme dans la sphère professionnelle) ou collectifs (la représentation de la profession dans la société d'appartenance par exemple). Ils balisent le chemin parcouru et à parcourir jusqu'à la concrétisation du projet. L'identité du sujet dans son devenir se trouve remise en question dans cette dimension, avec son appartenance à un groupe, véhiculant des valeurs, des codes, une tradition et une histoire commune. Ainsi, ils composent un système de représentations professionnelles, représentations qui deviennent les repères collectifs guidant les individus en vue d'agir mais aussi de s'adapter au contexte professionnel. (Lac, 2003, p.98).

Le sentiment de contrôle (C) renvoie quant à lui au sentiment que l'on a de maîtriser son environnement. Même s'il est illusoire et subjectif, il est déterminant dans l'implication. Croire en la responsabilité de nos comportements est rassurant dans notre culture occidentale. De même supposer contrôler les événements nous protège des méchants coups du hasard et nous implique dans nos agissements et manières d'être.

Si elle n'est pas passive (lorsque les trois dimensions sont absentes) alors l'implication est active et ce, de manière différente selon les éléments en présence. Mais selon la présence ou l'absence de l'une ou de l'autre de ces trois dimensions, l'implication ne s'exprime pas de la même manière et Mias (*ibid.*) la qualifie différemment :

- Une *implication institutionnelle* (soumise à des directives politiques) et *idéologique* (fondées sur les valeurs fondamentales du métier) : (SRC) correspond à une perte du « sens » pour le sujet tout en conservant les dimensions repères et contrôle. « Cette nature d'implication demande au sujet un effort d'adaptation, voire de rationalisation, le contraignant à une sorte d'isolement fonctionnel ».
- Une *implication revendicatrice* (SRC) ne comporte pas les deux dimensions sens et repères et relate le besoin de dialogue avec la hiérarchie en vue d'un changement de fonctionnement du système professionnel dans lequel on revendique le rôle d'acteur.
- Une *implication stratégique et émotionnelle* (SRC) bénéficie des trois dimensions. Elle est volontaire, apporte une plus grande connaissance de soi et du plaisir au sujet qui en est porteur. « Elle est significative du contrôle exercé sur la situation personnelle et professionnelle, permettant de penser que le sujet se sent responsable de son devenir et donc auteur de sa démarche puisque ne laissant à personne le droit d'en décider à sa place » (Mias, *ibid.*, p.189).

Ce modèle structural offre un avantage opératoire indéniable. Nous l'avons déjà dit, il a été maintes fois appliqué avec succès, permettant de lire la complexité implicationnelle. Il nous est donc paru opportun de le convoquer pour analyser les échanges qui ont eu lieu au cours de la séance d'évaluation collective du projet POSITIF qui fait l'objet de l'analyse ci-après. Le fait qu'il associe tout à la fois les aspects individuels, attitudeaux, et sociaux nous est apparu comme particulièrement importants au regard de ce que nous souhaitons mettre en évidence.

Terminons en indiquant les deux hypothèses que la mobilisation d'un tel modèle nous a permis d'émettre :

- Le travail d'évaluation collective est susceptible d'amener les acteurs à porter un regard critique sur les injonctions à la professionnalisation. C'est la question du sens qui est ici principalement concernée.
- L'engagement dans une activité de réponse à Appel à projet peut conduire à un changement des pratiques et à une évolution des modes de management. L'introduction d'expérimentations sociales favorise ainsi une évaluation collective, à rebours d'une évaluation contrôle pilotée par la hiérarchie. La question des repères et du sentiment de contrôle est ici prépondérante.

4. Méthodologie

Comme nous l'évoquions, une petite vingtaine de professionnels⁶ ont été réunis en mai 2019 pour dresser collectivement un bilan des actions liées au projet POSITIF. Cette séance de travail a duré 3 heures. Elle s'est déroulée dans les locaux professionnels d'un des deux services d'Information - Orientation et Insertion professionnelle porteurs du projet. Les participants étaient installés à des tables formant un carré. Les animateurs se trouvaient à l'un des côtés, dos au tableau. La séance a été enregistrée après l'accord des participants.

L'analyse des discours a mobilisé les catégories propres au modèle de l'implication professionnelle. Le travail des chercheurs a consisté à repérer dans les prises de paroles des éléments de discours relevant de l'une ou de l'autre de ces catégories pré-existantes. L'objet de l'analyse ne consistait pas à identifier de quelle façon l'un ou l'autre des participants abondait l'une ou l'autre des catégories (sens, repère, sentiment de contrôle) mais davantage à produire une photographie globale qui permettrait d'identifier la forme d'implication (i.e. institutionnelle, revendicatrice ou stratégique) dans laquelle le collectif s'inscrivait.

5. Analyse et discussion

⁶ 18 personnes présentes au total dont deux étudiantes observatrices qui n'ont pas pris part aux échanges mais pris des notes pour leurs sujets de mémoires et un invité extérieur qui a lancé la seconde partie du débat (co-auteur de ce texte). Parmi les 15 participants impliqués dans le projet, deux hommes et 13 femmes, 7 COIP, 4 techniciennes de l'O et IP, 4 membres des équipes de directions (un d'eux étant aussi comptabilisé parmi les COIP) et une Psy-EN.

Nous présentons donc ci-après les éléments d'analyse relatifs aux différentes catégories proposées par le modèle. Les échanges ont été très factuels durant les deux premières heures de la réunion, relatant les actions telles qu'elles ont été réalisées avec leurs succès et leurs échecs. Les professionnel.le.s relevaient d'avantage les effets que les aspects potentiellement professionnalisants de l'expérience.

Des difficultés ont été exprimées, comme atteindre et toucher les étudiants et mobiliser les équipes pédagogiques, problématiques que nous rencontrons de manière récurrente. Cependant un certains nombres d'avantages ont été exprimés avec une montée en compétences de certain.e.s professionnel.le.s : élaboration de conventions avec des structures extérieures, animation d'ateliers coopératifs ; valorisation des réseaux sociaux, intégration de la démarche recherche pour interroger ses pratiques, création de "produits dérivés" ou encore, valorisation de la participation au projet dans les avancements de carrière. D'un point de vue institutionnel, une mise en visibilité du service est relatée : rayonnement local et national, repérage par le MESRI et visibilité qui aide à mobiliser les enseignants, autant d'arguments de négociations permettant aussi de solliciter des postes ou de pérenniser l'existant.

Le dernier temps d'échanges, introduit par le troisième auteur de cet écrit (présent ce jour-là en qualité de personnalité extérieure) a duré environ une heure et a permis l'expression des ressentis chez les professionnel.le.s : nous déclinons ci-après dans les trois dimensions de l'implication repérées suite à une analyse du corpus enregistré sur ce temps d'échanges.

5.1 Le sens

Peu de discours relatifs au sens ont été repérés dans notre analyse. Non qu'il soit absent chez ces professionnel.le.s, bien au contraire. Il arrive souvent que les éléments trop évidents, très partagés, soient implicites, à tel point qu'il n'est plus besoin d'en parler ou d'échanger à leur propos. Ce que montre cette absence de verbalisation autour du sens nous apprend cependant que le projet POSITIF ne semble pas avoir bouleversé les valeurs des professionnel.le.s. Un seul propos peut nous permettre de maintenir cette hypothèse d'attachement à des valeurs tellement fortes qu'elles ne se disent plus. Parlant de situation ayant lieu avant la mise en place du projet POSITIF une personne déclare : « *On a réclamé des objectifs clairs au rectorat, pour savoir vers quoi tendre : on défendait la qualité plutôt que la quantité* »⁷.

Ainsi contrairement à une hypothèse de résistance potentielle sur la dimension « sens » de l'implication vis-à-vis du projet, l'injonction à la professionnalisation n'a pas heurté les valeurs des professionnels, qui, il faut le dire, portent la dimension Insertion Professionnelle dans la dénomination même de leur métier (COIP).

C'est au contraire, la possibilité de pouvoir réinterroger ce sens qui est exprimée. La possibilité de pouvoir prendre du recul et alors louée :

⁷ Les phrases en italique sont extraites du verbatim enregistré.

« On n'a pas souvent l'occasion de prendre du recul, de prendre le temps de se dire " On va analyser, quelles sont nos contraintes, quelles ont été les raisons pour que ce soit flop ? Et de se dire attention, ce n'est pas forcément de mon fait, de questionner le contexte ". Parce que tout à l'heure on a parlé d'agilité dans la mise en œuvre du projet mais le contexte il a changé aussi, la loi ORE n'existait pas, le recrutement ne se faisait pas en Master 1, donc on a appris des choses sur les processus d'orientation ».

« Ça nous a permis d'appréhender les actions sur l'orientation avec un nouveau regard et j'ai trouvé que c'était ... c'était...que ça mettait du dynamisme et que ça pouvait permettre de prendre du recul sur certaines choses qu'on faisait déjà ».

La capacité de questionner le sens, la réflexivité possible sont revendiquées par ces professionnel.le.s sans que le sens réel des actions ne soit exprimé.

5.2 Les repères

La dimension Repères quant à elle est relativement présente dans le verbatim. La force et l'intérêt du collectif sont clairement réaffirmés lors de cette évaluation collective. Il s'agit là de Repères existants mais qui ont été renforcés voire transformés dans l'expérience. De nouvelles compétences ont pu être développées selon certain.e.s. De nouveaux modes de coopérations ont été testés grâce au projet : *« je vois le service fonctionner d'une autre façon. On fonctionne plus librement, il y a quelque chose comme ça ! »*, de nouveaux binômes professionnels se sont créés, un travail inter-universités s'est réellement mis en place (partage de projets, des expérimentations qui valorisent les différences structurelles et permet la mutualisation de ressources) : *« Il y a un rapprochement qui s'est fait entre les deux services des deux universités et qui dépasse ce projet »*. Enfin des partenariats nouveaux ont été vécus (entre pôles d'un même service, avec des composantes de l'université voire avec des partenaires externes comme des lycées ou bien des associations) : *« Je peux donner un exemple précis (...) dans l'expérimentation 5, j'ai été amenée effectivement à contacter, à collaborer, à organiser avec nos partenaires (...). Et ça a finalement, j'y suis arrivée, j'ai réussi à mettre en place l'organisation et peut-être que, ça, finalement, ça m'a confortée, enfin ça m'a aidée dans le nouveau projet que je mène aujourd'hui (...) où rapidement il a fallu que je concrétise un partenariat avec une convention signée, et peut-être que du coup j'étais plus efficace parce que j'avais eu cette expérience. En tout cas je me suis sentie à l'aise, je ne me suis pas dit " je ne suis pas à la hauteur " (...). Je me suis sentie légitime aussi (...). Et je m'en suis bien sortie ! ».*

Le travail d'organisation (De Tersac, 2011) prend aussi une large part dans le débat même s'il pâtit d'une sorte d'invisibilité aux yeux du collectif. *« Dans un collectif, toute une part du travail consiste à s'organiser pour produire, c'est une partie importante du fonctionnement et qui reste non visible sur le projet POSITIF, même si au final, peut-être que l'on a l'impression, les uns les autres, de ne pas avoir révolutionné le monde de l'insertion, de ne pas avoir produit quantité de documentations versées sur la plate-forme, il y a un énorme travail très souterrain, très difficile à valoriser et c'est peut-être aussi pour ça qu'on a*

l'impression que POSITIF ça nous rajoute une charge de travail, parce qu'il y a toute cette partie non visible qui consiste à organiser ».

Un membre de l'équipe de direction prend la parole et apporte le témoignage d'un changement important en termes de repères : *« peut-être que jusque-là, au sein du service on n'avait pas d'expérimentations, ou pas d'actions qui laissaient la place à l'expérimentation, avec cette possibilité de faire des erreurs, entre guillemets « le droit de se planter ».* Nombre d'entreprises voulant développer une culture de l'innovation en leur sein ont compris l'importance de laisser place aux erreurs, voire de développer le culte de l'erreur. Ce témoignage peut révéler ici l'appropriation par le collectif de cet esprit d'innovation permis par la mise en place des expérimentations sociales du projet POSITIF.

Il semble donc que les repères de ce collectif aient quelque peu évolués en multipliant les possibilités de coopérations, d'auto-organisations, en élargissant les partenariats jusqu'à l'extérieur de l'Université, en développant aussi de nouvelles compétences et des prédispositions à l'innovation.

5.3 Le sentiment de contrôle

La dimension « sentiment de contrôle » est aussi présente dans le verbatim et représente, avec les repères, une dimension implicationnelle significative de ces échanges.

Paradoxalement, alors que le projet POSITIF a été rédigé en amont et que les personnes ont pu penser un moment devoir appliquer à la lettre ce qui avait été projeté, c'est une tout autre posture qui s'est développée chez les professionnel.le.s. *« On voit bien que les domaines d'applications ne peuvent pas être tels qu'ils ont été définis quand vous avez rédigé le projet et chacun d'entre nous a fait avec une limite de l'expérimentation et a proposé des innovations dans le cadre d'un projet innovant ».* Les personnes se sont autorisées des remaniements et ont fait évoluer les expérimentations en fonction du contexte. *« Je trouve qu'il y a eu une agilité autour de ce projet, ça s'est vraiment fait au fil de l'eau et la remise en question de chaque expérimentation a été permanente mais conduite quand même jusqu'au bout ».* Le collectif s'autorise donc des réajustements (en changeant de public cible pour une expérimentation par exemple ou en revoyant les temporalités du projet) et le revendique. C'est probablement le résultat d'une expertise professionnelle ancrée dans le diagnostic et une force d'adaptation inhérente aux métiers, indispensable de nos jours, qui est réaffirmée ici. Et cette latitude permise implique davantage les professionnel.le.s : *« Ce que ça apporte c'est que l'on s'approprie vraiment les projets dans lesquels on s'investit ».*

Au-delà, le collectif dit s'autoriser à dire non à présent : *« Dans de nombreuses situations évoquées, c'est aussi s'autoriser à dire non à une injonction. Requestionner une injonction de manière tout à fait légitime et intelligente ce n'est pas dire non pour dire non, c'est dire « nous avons besoin d'objectifs, nous avons besoin de faire évoluer la cible » et rien que ça je trouve que c'est énorme ! Avec du recul, je me dis qu'on a osé faire ça ! Et si on nous a écoutés, c'est peut-être qu'on est écoutables ? On compte peut-être ? ».* *« Des services qui*

s'autorisent à créer des actions ! Je trouve que c'est une avancée intéressante par rapport aux injonctions du rectorat ou d'autres qui peuvent être ministérielles... ».

Au final c'est l'une d'entre nous qui témoigne en qualité de directrice du service : « J'ai l'impression qu'il y a une différence dans l'appropriation des actions aujourd'hui. Quand je suis arrivée dans le service, il fallait que tout soit cadré d'avance que tout soit prévu et que les modalités d'actions proposées soient déjà définies. J'éprouvais des difficultés en termes de direction parce que j'avais une autre posture : j'espérais que l'on puisse construire ensemble, que l'on fasse puisse faire « chemin faisant » (...). J'ai l'impression aujourd'hui que c'est possible : les démarches itératives sont possibles ! J'ai l'impression qu'un changement s'est opéré au fur et à mesure de l'avancée de POSITIF. Le projet a donc, peut-être, aussi changé aussi vos attentes par rapport à la direction ». En redonnant la possibilité de contrôle aux professionnels, le projet POSITIF a permis une réelle prise en main des dispositifs par les personnes qui les portent « le sentiment d'être auteur, d'être co-auteurs des dispositifs et pour moi l'une des plus grandes satisfactions. Il faudrait réussir dans l'avenir à répondre de manière encore plus collective aux appels à projets ».

Conclusion

Nous pouvons avancer que « la réponse (...) aux commandes publiques donne (...) lieu à des productions interactives, complexes, voire inédites » (Bedin, 2013). Les analyses présentées ici réaffirment cette proposition de Bedin. Si l'évaluation du projet n'a pas amené les acteurs à avoir un regard critique sur les injonctions à la professionnalisation (la première hypothèse semble donc non maintenue) il est aussi possible que la présence des responsables, auteurs du projet et qui plus est, chercheurs ait pu créer un biais. Mais il semble tout au moins que le sens du métier n'ait pas été remis en question dans ce moment d'évaluation interne et collective.

Si les dimensions Repères et sentiment de Contrôle se sont en partie exprimées sur des résolutions de problèmes ce n'est pas étonnant car, « la pratique professionnelle est à la fois un processus de résolution de problème et un processus de construction de problème car, pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit dégager le sens d'une situation, qui semblait n'en avoir aucun » (Schön, cité par Pescheux, 2008). Nous pouvons supposer que le sens a pu s'exprimer mais de manière implicite, par l'activation de nouveaux repères et un sentiment de contrôle redéfini. Car en effet, « le sens n'est pas donné, c'est aussi un chemin » (Chauvet, 2018, p.23). Intégrer la forme d'expérimentation sociale avec sa dimension innovatrice comme pratique émergente interroge la notion de projet qui n'est plus forcément prédéterminé mais amené à évoluer chemin faisant avec un collectif devenu co-auteurs de ses missions et actions. Ce que Chauvet propose comme changement de paradigme pour le conseil en accompagnement est aussi adapté aux changements opérés dans les modes d'accompagnement des équipes professionnelles : « (...) passage d'un paradigme de stabilité, d'ordre et d'équilibre, de

relations linéaires, à un paradigme d'instabilité, de désordre, de diversité, de déséquilibre, de relations non linéaires ; la seule constante est le changement, et l'imprévisibilité structure les processus d'évolution » (Chauvet, 2018, p.17).

Si l'introduction des réponses à appels à projets change les pratiques et les modes d'accompagnement des équipes (introduction d'expérimentations sociales mais aussi d'une évaluation collective et non d'une évaluation contrôlée de la part de la hiérarchie, introduction de la démarche itérative, ...) nous pouvons faire l'hypothèse d'une requalification de l'implication professionnelle par la modification des repères et du sentiment de contrôle (la seconde hypothèse semble maintenue) sans modification profonde du sens donné aux métiers. Ces changements ne sont sans doute pas du seul fait du projet POSITIF car un besoin d'adaptation permanente face aux évolutions récentes du champ professionnel, de moins en moins stable, est révélé de nos jours, et ce dans de nombreux domaines professionnels.

Enfin, si les réponses à appels à projets pour financer les services questionnent, c'est aussi parce que les recrutements sont de moins en moins pérennes, parce que cela pose la question du continuum des activités et des missions des agents mais surtout de la dimension humaniste et décente du travail offert. Reste à trouver les modalités institutionnelles garantissant ce type d'implication aux acteurs dans un contexte plus sécurisant.

Bibliographie

- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin (Dir.) *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, France : INRA.
- De Terssac, G. (2011). La théorie du travail d'organisation. Dans B. Maggi (2011), *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 97-121). Paris, France : PUF.
- Gori, R. (2011). *L'évaluation comme dispositif de servitude volontaire*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Dp5sacq3cIg>
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise : Le cas de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel* (Thèse de Doctorat). Toulouse II-Le Mirail.
- Lac, M. (2003). *Un groupe en formation ; contribution à l'analyse des transformations de l'implication et de ses représentations : l'exemple du DEUST « médiations sociale,*

éducative et documentaire : les métiers de l'animation ». Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences de l'éducation, non publiée, Université de Toulouse – Le Mirail.

- Lac, M., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (24), 133-145.
- Mias, C. (1997). *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif* (Thèse de Doctorat). Toulouse II-Le Mirail.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mias, C. (2001). *Lecture psychosociale de l'implication dans les pratiques professionnelles*. Présenté à AFIRSE: Théorisation des pratiques, Tours, France.
- Mias, C. (2014). Implication professionnelle. In A. Jorro (Ed). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Mias, C. et Piasser, A. (2019). Implication et représentations professionnelles : support pour une compréhension de la pensée professionnelle. Dans F. Hille et S. Labbé (Éds). *Professionnalisations : repères et ouvertures*. Paris, France : L'Harmattan.
- Rose, J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : Objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, 1(37), 91-100.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 9-36.
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : Un pouvoir supposé savoir. *Cités*, (37), 113-123.