



HAL
open science

Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise

Geneviève Lameul

► To cite this version:

Geneviève Lameul. Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. Education. Université Rennes 2 Haute Bretagne; CREAD, 2016. tel-01496804

HAL Id: tel-01496804

<https://hal.science/tel-01496804>

Submitted on 27 Mar 2017

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.



**Note de Synthèse présentée en vue d'obtenir
l'Habilitation à Diriger des Recherches**

Volume 1

**Le développement professionnel
des enseignants-chercheurs :
entre recherche et enseignement,
l'élaboration d'une posture d'expertise**

Geneviève Lameul

Université Bretagne Loire – Rennes 2 (CREAD, EA 3875)

Composition du jury

Pr. Brigitte Albero	Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875)	(Référente)
Pr. Bernadette Charlier	Université de Fribourg - Did@cTIC, Suisse	(Rapporteur externe)
Pr. Jérôme Eneau	Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875)	(Examinateur)
Pr. Anne Jorro	Centre National des Arts et Métiers - CRF (EA 1410), Paris	(Rapporteur externe)
Pr. Mokhtar Kaddouri	Université Lille 1 - CIREL (EA 4353)	(Rapporteur externe)
Pr. Louise Ménard	Université de Québec à Montréal (UQAM)	(Présidente)
Pr. Stéphane Simonian	Université de Lyon 2 - ECP (EA 4875)	(Examinateur)

Soutenance le 29 novembre 2016

Sommaire

INTRODUCTION	5
CHAPITRE I	11
LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : UNE ACTIVITE CONTINUE DANS UN CONTEXTE EN MUTATION	11
1. INCIDENCES DES MUTATIONS SOCIALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	12
2. L'EXERCICE DU METIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ET SA RECONNAISSANCE REINTERROGES.....	18
3. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE ACTIVITE CONTINUE.....	27
CHAPITRE II	35
UN POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE A L'ARTICULATION DE DEUX APPROCHES : PHENOMENOLOGIQUE ET PRAXEOLOGIQUE	35
1. UNE APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE DU SUJET EN ACTION.....	36
2. UNE APPROCHE PRAXEOLOGIQUE DE L'ACTIVITE.....	39
3. VERS UNE APPROCHE PHENOMENO-PRAXEOLOGIQUE.....	44
4. ECLAIRAGE DES APPROCHES ECOLOGIQUE, SOCIOTECHNIQUE ET RELATIONALISTE.....	44
CHAPITRE III	53
UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	53
1. LE MODELE <i>HELICES</i> (LINARD, 2001) POUR COMPRENDRE ET SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONDUISANT A L'EXPERTISE.....	54
2. LE MODELE TERNAIRE ET TRILOGIQUE POUR L'ANALYSE DE CE QUI <i>FAIT DISPOSITIF</i> DANS UN ENVIRONNEMENT DE FORMATION (ALBERO, 2010).....	57
3. UN MODELE A CINQ DIMENSIONS POUR L'ANALYSE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE (COLL. <i>HY SUP</i> , 2013).....	61
4. ARTICULATION DES TROIS MODELES POUR ANALYSER LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	64
CHAPITRE IV	69
METHODES D'ENQUETE PRIVILEGIEES	69
1. DES ENQUETES EMPIRIQUES MIXTES.....	70
2. DES ANALYSES REFLEXIVES.....	75
3. UN SOUCI PERMANENT DE DISTANCIATION ET D'OBJECTIVATION.....	80
CHAPITRE V	89
RESULTATS SAILLANTS ET CONCEPTUALISATION : CARACTERISTIQUES ET CONDITIONS DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DE SA RECONNAISSANCE	89
1. DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET RECONNAISSANCE D'UNE EXPERTISE.....	90
2. CONDITIONS DE L'ACTIVITE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	103
3. CARACTERISTIQUES D'UN ENVIRONNEMENT PROPICE AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ENVIRONNEMENT OUVERT, COMPOSSIBLE ET CAPACITANT.....	120
CHAPITRE VI	131
PERSPECTIVES DE RECHERCHE : VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION DE « POSTURE »	131
1. LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE DES PROGRAMMES DE RECHERCHE ET D'ACTION.....	132
2. VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION DE « POSTURE PROFESSIONNELLE », PROCESSUS-CLEF DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	136
3. PROPOSITION D'UNE PERSPECTIVE PHENOMENO-PRAXEOLOGIQUE DANS LE CHAMP DE LA PEDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	148
4. LES PROJETS DE RECHERCHE EN COURS ET A DEVELOPPER.....	154
CONCLUSION GENERALE	165
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	169

Introduction

Les évolutions sociales et politiques actuelles (généralisation de l'usage du numérique, massification et évolution des pratiques de la population étudiante, influence de la mondialisation) interpellent les fonctions d'enseignement et de recherche en éducation. Les conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur en France et au-delà s'en trouvent tout particulièrement questionnées. La note de synthèse présentée ici en vue d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) est produite dans le but de contribuer à rendre plus intelligible cette transformation en cours, de manière à dégager des pistes de recherche et d'action dans le champ de l'éducation et de la formation, plus particulièrement dans le domaine plus récemment appelé « pédagogie universitaire/pédagogie de l'enseignement supérieur ».

L'analyse réflexive du parcours professionnel en tant que chercheuse mais aussi intervenante, formatrice, enseignante et experte en sciences de l'éducation (SE) selon un ancrage en sciences humaines et sociales (SHS) produit un certain nombre de jalons. Elle développe en particulier la capacité de documenter les pratiques par l'éclairage qu'apportent les construits conceptuels et théoriques. Les connaissances élaborées au fil des expériences personnelles et professionnelles, de différentes manières et en diverses circonstances (analyse réflexive, capitalisation de travaux de recherche) sont mises en relation et articulées entre elles. Cette note de synthèse s'inscrit donc dans la continuité de l'écriture de la thèse (Lameul, 2006), en tant que temps fort et initiateur de la dimension scientifique du parcours professionnel. Elle s'appuie également sur les résultats des travaux qui lui ont fait suite : ceux menés dans le cadre des projets CALICO¹ (2006-2010) et *Hy-Sup* (2009-2013), les projets actuels de recherche et de formation en partenariat avec l'université du Québec à Montréal (UQAM) et l'université de Sherbrooke ainsi que l'élaboration des réponses à appel à projets (suite *Hy Sup*, ANR² « Apprendre », ANR Suisse par exemple). Cette production synthétique consolide les travaux en cours : conceptualisation de la notion de *posture professionnelle*, définition d'une *médiation posturale*, étude des usages du *e-portfolio* et de ses effets sur l'analyse de sa pratique, en vue de la construction de son *identité professionnelle*, distinction des modes d'intervention, articulation entre recherche, action et formation, accompagnement du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Elle est régulièrement documentée par les questionnements permanents qu'engendre le vécu en tension entre les mondes politiques, scientifiques et sociaux dans le cadre de la mission d'expertise exercée auprès du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). Tous les travaux et réflexions qui ont précédé cette période (1996-2006), relevant davantage du registre de l'action, sont présents dans le texte ici proposé, en tant que fondements

¹ Ref. à l'ERTé CALICO (*Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration*), <http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/calico.htm>

² ANR : Agence Nationale de la Recherche (France) ; FNS (*Fonds National Suisse*)

pragmatiques d'une démarche scientifique en SHS/SE qui s'actualise au fur et à mesure de l'expérience, des échanges et des mises à l'épreuve.

Ce type de démarche fait prendre conscience que se dessine la subjectivité propre et l'intersubjectivité qui « configure » au sens de N. Elias (1983) l'organisation dans laquelle intervient l'enseignant-chercheur en tant qu'acteur social. Ce double mouvement d'« engagement et de distanciation » (*ibid.*) propre à cette activité se révèle, au final, commune à tous les professionnels de la formation. Afin de canaliser autant que faire se peut, la dimension subjective du travail, le champ d'étude est élargi en mettant en perspective l'auto-analyse du vécu d'enseignant-chercheur avec l'analyse d'entretiens relatifs au *coeur de métier* d'autres universitaires. Cette exploration à finalité de mise à l'épreuve d'un certain nombre d'hypothèses a porté sur une dizaine d'enseignants-chercheurs au profil contrasté de l'environnement proche. Comme va le montrer la succession des chapitres, c'est en s'intéressant très précisément à l'activité sociale de développement professionnel qu'est abordée cette exploration des éléments qui progressivement construisent au gré des activités d'une carrière (formation, intervention, conseil, expertise, enseignement, recherche) une identité professionnelle d'enseignant-chercheur et d'expert.

La note de synthèse reprend les résultats des différents travaux pour les mettre en sens et les articuler. Elle les complète et les situe en précisant les apports à la communauté scientifique et plus largement sociale : l'objectif d'apporter une contribution à la construction de connaissances est lié à celui de rendre ces résultats accessibles aux acteurs investis et concernés par la pédagogie dans l'enseignement supérieur, au service du développement de leur projet et de leur personne. Bien que cet aspect ne soit pas souvent nommé dans les travaux académiques, il importe ici de mentionner que l'écriture de cette note vise également à construire un sujet dans sa posture personnelle tout autant que professionnelle – les deux étant intimement liées. C'est en quelque sorte une forme de *working self* au sens où l'entend J. Beckers (2007) qui joue un rôle de filtre dans le processus de développement des compétences : « l'expérience résultant de la confrontation du sujet au monde non seulement augmente son pouvoir d'action mais lui permet aussi de mieux comprendre le monde et de se construire comme sujet » (*ibid.*, p. 155).

Ce travail visant l'habilitation à diriger des recherches a le projet d'éclairer les fondements du positionnement épistémologique et de le mettre en visibilité en proposant des éléments de connaissance à propos de la notion de posture professionnelle. Un grand nombre des travaux pris en référence ont utilisé cette notion et entretenu l'idée d'une piste de travail importante au regard de la problématique évoquée au début de cette introduction et reprise au chapitre I. Ce travail permet de faire un pas supplémentaire sur la voie de sa conceptualisation afin de dégager des perspectives pour des travaux à poursuivre à titre personnel, en collaboration avec des pairs ainsi qu'avec des étudiants qui s'engagent dans une même démarche de construction de connaissances et de construction d'eux-mêmes en tant que chercheurs.

Objectifs personnels et professionnels

Les objectifs assignés à ce travail sont donc à situer sur le registre d'une construction de connaissances documentée par la mise en complémentarité de l'expérience personnelle et des productions des résultats de recherche, en vue d'un usage social :

a) Le projet est de comprendre au niveau micro, le processus de développement personnel et professionnel, les conditions personnelles et environnementales qui conduisent à adopter

et faire évoluer « une manière » singulière de penser et de faire (De Certeau, 1980) qui sera conceptualisée sous le terme de « posture ».

b) Il s'agit du projet de rassembler l'ensemble des apprentissages expérientiels, intellectuels, émotionnels qui construisent une expertise autorisant à accompagner des étudiants dans leur propre construction de connaissances scientifiques et qui se trouve être le sens académique de l'HDR. L'écriture tentera donc de rendre compte des multiples facettes de ce qui sur le plan personnel et collectif, construit une identité professionnelle de chercheure en SHS/SE.

c) Ce travail vise également à expliciter le cheminement personnel qui s'est dessiné au fil des différentes missions professionnelles : enseignement/formation, recherche, expertise et engagement associatif en lien avec le professionnel. Il met l'accent sur la tension dans laquelle il s'est déroulé, conduisant à toujours avoir le souci de la plus grande articulation possible et de la distinction entre ces missions spécifiques.

d) Ce travail traduit une volonté d'apporter un écot à un champ de recherche susceptible de refonder, conceptuellement et méthodologiquement, une perspective praxéologique en SHS, centrée sur la formation des sujets en lien avec leur développement de compétences.

e) Le parcours professionnel ayant rencontré l'usage généralisé du numérique, une attention particulière est portée à la manière dont cet événement a été source de questionnements pédagogiques : l'écrit rend compte de l'état de la réflexion sur le numérique dans le champ pédagogique et de son potentiel d'amplification des questions relatives aux pratiques humaines dans un domaine particulier.

f) Il s'agit également d'un projet social visant à apporter une pierre au vaste chantier qui vient de s'ouvrir en France pour « soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » (Rapport Bertrand, 2014). Les connaissances construites seront mises au service de l'amélioration des environnements de formation et des pratiques d'accompagnement des enseignants, notamment dans l'enseignement supérieur : projet de conceptualiser l'objet « posture », en tant que vecteur d'une action intentionnelle relative au développement professionnel dans une conception évolutive de l'identité.

Prise d'appui sur des récits de vie

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, l'histoire de vie est utilisée comme méthode dans une étape préparatoire à l'auto-analyse : la rédaction d'un journal réflexif rapportant des épisodes de vie personnelle et professionnelle³ constitue un matériau propédeutique et une ressource pour l'écriture et la réflexion [18]. Plus que le contenu d'une histoire personnelle, c'est le récit en tant que démarche qui importe car la mise en mots de l'histoire de vie offre la possibilité d'une circulation entre intériorité et extériorité propre au sujet. Le caractère transdisciplinaire des connaissances est ici en question : du psychique au social, en passant par le biographique, le biologique, etc. Parce qu'elle représente un cadre propice à la mise en relation de différentes facettes de l'activité humaine, cette approche retient donc l'attention pour étudier les processus de construction d'une expertise dans et par le développement

³ L'histoire de vie est bien différente d'une autobiographie au sens que lui donne P. Ricoeur (1995) : « Une autobiographie est d'abord le récit d'une vie. C'est en outre au sens précis, une œuvre littéraire ; à ce titre elle repose sur l'écart tantôt bénéfique, tantôt nuisible entre le point de vue rétrospectif de l'acte d'écrire, d'inscrire le vécu, et le déroulement quotidien de la vie ; cet écart distingue l'autobiographie du journal. Une autobiographie, enfin repose sur l'identité, et donc l'absence de distance entre le personnage principal du récit qui est soi-même et le narrateur qui dit 'je' et écrit à la première personne du singulier » (Ricoeur, *ibid.*, p. 11).

professionnel. En inversant la représentation classique du rapport au savoir dans le champ scientifique, la démarche méthodologique d'histoire de vie lance un défi à la démarche scientifique : faire émerger des savoirs savants à partir de connaissances expérientielles.

Le fait de s'appliquer à soi-même les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) signe une entrée dans une démarche introspective et rétrospective : technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans un monde singulier. La théorie piagétienne de l'apprentissage et du développement a montré l'importance du processus de prise de conscience et de réflexion qui permet de reprendre contact avec le moment remémoré sous forme de représentations non encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives) pour ensuite le mettre en mots, en vue d'explicitier l'implicite. Selon J.-C. Piguet (1975) et P. Vermersch (2000, 2012), ce qui réapparaît ainsi à la conscience constitue un « renversement sémantique » : avant même que les mots puissent l'exprimer, l'expérience revient sous forme de ressouvenir ; au lieu d'appliquer au réel des modes d'appréhension préconstruits, le sujet part de l'expérience revécue pour aller vers la mise en mots. Il s'agit d'opérer une suspension (faire l'époché dirait Husserl) de sa manière habituelle de nommer tout ce qui se présente pour laisser le temps et la chance à l'objet d'étude de se manifester. Se placer dans le cadre d'un renversement sémantique, c'est donc essayer de tourner son attention vers l'objet d'étude, vers son propre vécu, dans une manière où l'on se place à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il exprime dans sa réalité propre (Vermersch, 2000). Le renversement sémantique permet l'émergence de prises de conscience inédites à partir du vécu, revisité sous forme d'évocation (Faingold, 2011).

La démarche adoptée par B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009)⁴ pour étudier les acteurs créatifs en situation professionnelle constitue une référence importante pour l'écriture de cette note de synthèse. Elle a profondément influencé l'organisation, les questionnements et la méthode de ce travail qui peut facilement être analysé comme pouvant éclairer l'activité de sujets souvent considérés comme l'un des déterminants dans les travaux sur l'évolution de l'enseignement supérieur. Étudiés habituellement davantage en tant que catégories d'acteurs qu'en tant que sujets, l'analyse de leurs pratiques est alors générique, évoquant leur position dans l'institution, leur rôle, leur fonction, leurs tâches ainsi que les modalités de leur action. B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) soulignent à quel point la singularité des personnes est dissoute dans les catégories fonctionnelles et les dynamiques collectives : elle n'est que rarement prise en compte en tant que telle (*ibid.*, p. 10). C'est donc bien cette singularité que l'analyse du parcours professionnel tente d'approcher pour comprendre les assises et fondements d'une « posture professionnelle » d'enseignant-chercheur qui se construit dans et par le développement professionnel. La tâche est cependant délicate dès lors que l'on vise une recevabilité scientifique et il s'agit de déjouer trois pièges identifiés par ces mêmes auteurs : la proximité, l'illusion biographique et l'hagiographie (*ibid.*, p. 24). La proximité (regards interne et externe sur le métier d'enseignant-chercheur) est une réalité à double face. D'une certaine manière, elle permet une compréhension particulière, une « vue de l'intérieur » qui peut se travailler méthodiquement comme une herméneutique. L'ambiguïté qui s'installe entre représentation liée à un vécu subjectif et construit épistémique, constitue un obstacle à l'objectivation. Comme le souligne G. Devereux (1967) : « la proximité de nature entre chercheur et sujet de la recherche pose depuis leur origine, une interrogation permanente à toutes les disciplines en SHS : de l'anthropologie à la

⁴ Pour mémoire, sont ici rappelées ses principales caractéristiques : a) technique et ingénierique des outils et instruments ; b) structurales et fonctionnelles du contexte institutionnel et organisationnel ; c) comportementales, de l'activité des sujets concernés.

sociologie, en passant par la psychologie et la psychanalyse. Chacune aborde à sa façon le problème de la 'démarcation' entre l'activité et l'univers mental du sujet et ceux du chercheur » (*ibid.*, p. 375, dans *op. cit.* p. 24). En ce qui concerne l'illusion biographique, le risque est de prendre le récit d'une réalité pour les faits qui la constituent : l'accès à une certaine vérité des traits et le risque de fiction du récit constituent les deux pendants de la tension dans laquelle celle-ci peut faire plonger.

En suivant J.-C. Kaufmann (2004, 2008), il est considéré que l'identité n'est pas figée mais correspond à une réalité extraordinairement multiple et changeante : « L'identité n'est pas une réalité constante et sa variation est continue. Soit que ses facettes multiples entrent en interaction avec les contextes divers que l'individu traverse, soit que 'Je' lui-même s'ingénie à s'inventer autre » (*ibid.*, p. 189). 'Je' ne cesse de se recomposer et s'affirme même d'autant mieux dans sa subjectivité qu'il parvient à s'inventer autre » (*op. cit.*, p. 183). En se référant à la définition de J.-M. Barbier (1996), il est cherché à repérer les trois principales composantes d'une identité d'enseignant-chercheur qui s'est construite chemin faisant : ce que l'humain est capable de faire et fait, et ce qu'il sait (dimension opératoire) ; la manière dont sont représentés les choses et le sujet lui-même et le sens qui leur est accordé (dimension représentationnelle) ; les émotions positives ou négatives, les besoins et les valeurs (dimension socio-affective).

Enfin, le choix d'utiliser le mode réflexif et de coupler l'auto-analyse biographique avec l'analyse de moments de vie d'autres sujets apprenants se veut en cohérence avec le projet d'articuler champ de pratiques et champ de recherche qui fait l'une des spécificités des travaux qui sous-tendent cette note de synthèse.

Organisation de la note de synthèse

Les six chapitres structurant cette note de synthèse abordent les questions du développement d'une expertise professionnelle d'un point de vue épistémologique, théorique et méthodologique à partir du concept de « développement professionnel ».

Le premier chapitre présente le contexte dans lequel se situe l'objet étudié et précise les principaux concepts mobilisés : développement professionnel ; professionnalisation ; professionnalité émergente ; compétence ; expertise. En réinterrogeant l'exercice du métier même d'enseignant-chercheur et sa reconnaissance, il aborde deux aspects : le développement professionnel est conçu comme une activité humaine continue ; la constitution d'une expertise sur le terrain des SHS résulte d'un processus spiralaire et cumulatif.

Le second chapitre explicite comment dans une cohérence avec le parcours de vie tel qu'il a été vécu, l'approche épistémologique se construit dans une articulation entre approches phénoménologique et praxéologique. L'étude détaillée des situations telles qu'elles sont vécues par les sujets dans leurs environnements de travail fournit quelques points de repère pour l'analyse des interrelations entre environnements et sujet(s). Pour accéder à une certaine intelligibilité (Barbier, 2001) de l'activité du sujet en voie de développement professionnel, l'articulation entre approches phénoménologique et praxéologique vient prendre appui sur les approches sociotechnique (Albero, 2010), écologique (Simonian, 2015) ou relationnaliste (Eneau, 2012).

Le troisième chapitre présente le cadre théorique élaboré à partir de la combinaison de modèles existants : le modèle Hélices (Linard, 2001) ; le modèle ternaire et trilogique pour l'étude d'un dispositif (Albero, 2010b/c) et le modèle à cinq dimensions pour l'étude d'un

dispositif hybride élaboré par le collectif de chercheurs *Hy Sup* (Deschryver, Charlier, 2013). Dans une approche phénoméno-praxéologique, sa perspective est de rendre plus intelligible une des formes particulières de l'activité qui concerne le développement professionnel de l'enseignant-chercheur en SHS. Dans un premier temps, ce chapitre précise les théories et concepts à la base des principaux modèles mobilisés avant de tenter leur articulation pour former le cadre qui soutiendra le programme de recherche proposé au chapitre VI.

Les démarches méthodologiques simultanément ou complémentaires empruntées pour préciser les construits de connaissances proposés, sont développées au chapitre IV. Tout en reflétant l'évolution des choix méthodologiques au fil du temps, ce chapitre situe les travaux dans le champ des SHS et nomme les connaissances et compétences générées par cette activité de recherche qui vient ensuite étayer et enrichir le développement professionnel d'enseignant-chercheur dans le supérieur.

Le chapitre V reprend les résultats les plus significatifs de l'ensemble des travaux sur une durée de dix ans et montre comment le développement professionnel et sa reconnaissance produisent une expertise fondée sur l'articulation de trois composantes : 1) un processus centré sur les transitions professionnelles, sur la réflexivité et la place d'autrui dans ce processus ; 2) des conditions favorables (prise en compte de l'expérience, prise de risque, engagement fondé sur une motivation à agir, jeu des situations vécues, expression d'une intelligence intuitive, présence bienveillante d'autrui orientée vers l'accompagnement de ce développement) ; 3) des caractéristiques environnementales spécifiques (environnement ouvert, compossible, capacitant).

Le chapitre VI propose des perspectives pour un programme de recherche et d'action, exploitant et approfondissant les travaux engagés. En se centrant sur la dimension humaine de l'activité, l'analyse phénoméno-praxéologique du développement professionnel des enseignants-chercheurs conduit à compléter le modèle d'analyse de l'activité humaine *Hélices* (Linard, 2001) en spécifiant le questionnement des dispositions et attitudes du sujet (dimensions biographique, culturelle, pragmatique, socio-affective, éthique, intuitive et sensible). Le travail initié de conceptualisation de la notion de *posture* permet de rendre compte des multiples dimensions de l'expertise résultant du développement professionnel continu. Cette proposition conceptuelle devrait permettre à terme de proposer un outil opératoire dans la régulation même de l'activité destiné aux enseignants-chercheurs exerçant à l'université. Elle s'inscrit dans le programme de recherche proposé par B. Albero et J. Guérin (2014) qui adopte la théorie de l'activité comme un « cadre organisateur » (Linard, 1989) de la recherche en sciences de l'éducation.

Remarque :

Le masculin est employé de manière générique par souci de lisibilité d'un texte relativement long. Il s'agit ici d'un choix pragmatique qui n'ignore pas et ne souhaite pas minimiser les travaux du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (cf. son site : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr>)

Chapitre I

Le développement professionnel de l'enseignant-chercheur : une activité continue dans un contexte en mutation

Comme tous les autres espaces professionnels, l'institution universitaire se trouve considérablement influencée par une période de profondes mutations : massification, globalisation, financiarisation, généralisation du numérique, classements internationaux, renforcement des inégalités, exigence de citoyenneté et d'engagement sociétal. Les avancées dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, la révolution des transports, le progrès de la recherche biotechnologique et biomédicale transforment radicalement la société. L'identité, la consommation culturelle et les loisirs sont conditionnés par des structures économiques et médiatiques puissantes et influentes. Sous l'effet de la domination néolibérale qui fait reculer le modèle social de l'Etat-providence, l'éducation en général et l'éducation tout au long de la vie en particulier, subissent fortement les contre-coups de la globalisation. L'économie, la technologie et la science ont tendance à conformer le système éducatif, plus puissamment encore qu'auparavant. L'obsession du contrôle, de l'*accountability* et de la privatisation domine le langage des experts et les projets des techniciens. Les inégalités éducatives augmentent en proportion (Laval, 2003 ; Plantard, Le Mentec, 2013 ; Danic, Fontar, Grimalut-Leprince, Le Mentec, 2016). Les diagnostics pessimistes quant aux conséquences néfastes de la globalisation néolibérale sur les systèmes et les agents éducatifs sont de plus en plus alarmants (Castells, 1997, 2003 ; Beck, 1998 ; Boff, 2001 ; Gimeno, 2001, Monteagudo, 2003, cités dans Monteagudo, 2008, p. 11). La production d'une homogénéisation des consciences est évoquée par J. G. Monteagudo (2008) comme conséquence de la globalisation culturelle et idéologique. Les personnes doivent développer un intense travail de biographisation dans ce cadre socioculturel changeant afin de donner sens à un environnement moins traditionnel (Alheit, 1994, 1995, 2001, 2005 ; Alheit, Bron, Brugger, Dominicé, 1995 ; Alheit, Dausien, 2007; Dominice, 2000, 2007 ; Delory-Momberger, 2003 ; Gergen, 1991 ; West, Alheit, Andersen, Merrill, 2007, cités dans Monteagudo, 2008, p. 11). Cette situation contextuelle a des conséquences sur la socialisation, l'apprentissage, les relations interpersonnelles et sur l'identité des personnes qui vivent un processus parfois violent de remise en cause, dans des environnements professionnels caractérisés par la réflexivité, l'incertitude et le relativisme. Les pressions exercées par ces transformations engendrent de nombreux débats sur l'avenir des institutions de l'enseignement supérieur et questionnent leurs missions, notamment

celles de l'enseignement et de la recherche en éducation. L'enseignant-chercheur est interpellé à la fois en tant que travailleur dans cette société et contributeur dans le cadre de ses missions au développement d'humains qui participent de cette société. Comme le remarquent nombre d'experts internationaux, l'avenir des institutions d'enseignement supérieur fait aujourd'hui l'objet de nombreux débats, suite aux pressions exercées par de telles mutations ; il importe de conduire une réflexion commune sur des concepts tels que celui d'excellence (Annoot, 2016 ; De Ketele *et al.*, 2016). De nombreuses questions se posent : excellence élitiste ou éducation de haute qualité pour tous ; conséquences pour les pays en termes économique et social. Comprendre comment aujourd'hui dans ce paysage complexe se vit le métier d'enseignant-chercheur pour rendre intelligible le développement professionnel qui construit une forme d'expertise, se révèle donc être l'une des préoccupations vives du moment.

Après une phase de contextualisation, le chapitre I s'attache à définir ce concept de développement professionnel et à le situer par rapport à d'autres concepts en proximité tels que professionnalisation, professionnalité émergente, compétence et expertise. Il réinterroge l'exercice du métier même d'enseignant-chercheur et sa reconnaissance. Il ouvre la voie à la conceptualisation de la notion de posture proposée aux chapitres suivants en explicitant deux aspects : le développement professionnel est conçu comme une activité continue ; la constitution d'une expertise sur le terrain des SHS résulte d'un processus spiralaire et cumulatif.

1. Incidences des mutations sociales sur l'enseignement supérieur

Dans une première étude des conditions contextuelles de la professionnalité émergente, A. Jorro et J.-M. De Ketele (2011, 2013) recherchent les variables de proximité qui influencent l'engagement et le désengagement des enseignants⁵. De manière complémentaire, quelques années plus tard, F. Mehran, A. Jorro et J.-M. De Ketele (2015) mettent l'accent sur des variables externes plus lointaines et diffuses : « les contraintes de gestion prennent de plus en plus de place, l'injonction au professionnalisme, à la flexibilité, à la valorisation de l'initiative individuelle, de la prise de risques et de la conduite de projets est de plus en plus forte » (*ibid.*, p. 10). En s'appuyant sur les études prospectives de J.-L. Raston et G. Gherzi (cité dans De Ketele, 2013) relatives au système alimentaire mondial et sur celle de A. Bouvier (2013) relatives à l'École, J.-M. De Ketele (*ibid.*) repère quatre mouvements de fond qui traversent les sociétés actuelles et amènent des transformations profondes dans le champ de l'éducation. La prise en compte des incidences de ces variables dans l'enseignement supérieur⁶ est indispensable pour situer l'activité humaine de développement professionnel étudiée ici.

⁵ « ... d'ordre comportemental, il [l'engagement] se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) : les savoirs, savoir-faire et les savoir-être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le service public, le devoir de formation continue... » (Jorro, De Ketele, 2013, p. 11)

⁶ Il est à noter que jusqu'à présent, les études ont surtout porté sur l'enseignement scolaire mais il importe de les étendre à l'ensemble du système éducatif (de la maternelle à l'âge adulte) car tous ces niveaux sont aujourd'hui concernés.

Globalisation

Ce premier phénomène identifié se traduit par un système d'interdépendance et de compétition entre les sociétés. Il conduit à une gouvernance supranationale de l'éducation par des organismes qui considèrent la culture et l'éducation comme une marchandise (Union Européenne, Nations Unies, Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE, etc.).

Surproduction des sciences et des technologies

Ce second phénomène renforce le précédent et suscite de nombreuses conséquences quant au développement professionnel des enseignants-chercheurs. Depuis les années 2000, la structuration de l'espace universitaire européen, la pression des classements internationaux et la banalisation du numérique poussent à l'harmonisation des cursus, à l'adaptation des pratiques aux technologies du moment et renouvellent l'actualité des préoccupations pédagogiques (Albero, 2014 ; Goastellec, 2014). L'usage pédagogique du numérique agit aussi comme un analyseur sociologique (Lapassade, Lourau, 1971) car il met en exergue et renouvelle le questionnement sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur (Gueudet, Lameul, Trouche, 2011). Pédagogie et numérique sont à situer dans le faisceau des contraintes qui pèsent sur les universités. Il importe d'en repérer les similitudes et les différences ainsi que leurs mutuelles influences, autant d'éléments qui tissent le lien organique entre numérique et pédagogie (Lameul, Loisy, 2014).

Dans une période qui exige de l'enseignement supérieur qu'il s'adapte à une demande individuelle et sociale en évolution ainsi qu'à des profils d'étudiants qui se diversifient (Romainville, 2006 ; Germain-Rutherford, Diallo, 2006), G. Goastellec (2014) en recherche les causes dans ce qu'elle appelle « le contexte interne, soit l'environnement académique et étudiant » (*ibid.*, p. 55). Elle identifie notamment des mutations structurelles impulsées par le processus de Bologne tels que la création de nouvelles institutions, la réforme de leur gouvernance et le changement des règles de financement. Dans le contexte d'une société de la connaissance et du savoir, en tant que moteur de l'économie et de la cohésion sociale, l'enseignement supérieur est appelé à jouer un nouveau rôle.

La mobilité (physique et virtuelle) des acteurs de l'éducation (enseignants et étudiants) rendue possible par la modernisation des moyens de communication et de déplacement change considérablement l'environnement de travail et les conséquences ne font que commencer à être perçues et prises en compte. De nouvelles problématiques sont ainsi introduites : télé-présence, sentiment d'ubiquité, présence à distance par exemple, sur lequel reviendra le chapitre VI quand il présentera le projet de recherche relatif aux situations de télé-présence à distance via les salles immersives qui se multiplient au niveau régional et national (TOPIC⁷). Du fait de l'usage croissant des technologies en éducation, les espaces physiques d'apprentissage sont entièrement repensés ([7] ; Garcia Ruiz, 2016) et par voie de conséquence, les pratiques professionnelles sont re-questionnées. Du fait de l'évolution rapide des moyens de transport et des technologies de l'information et de la communication, un immense champ de possibles s'ouvre aux enseignants-chercheurs. La mobilité physique est possible grâce à des programmes de formation mais aussi grâce à la mobilité virtuelle avec Internet et les réseaux sociaux ; la formation à distance ainsi que les qualifications

⁷ TOPIC : *La Téléprésence comme OPportunité d'Innovation dans la Conception en contexte de formation* (cf. chapitre VI)

obtenues dans les universités virtuelles ou les *Massive Open Online Courses* (MOOC) sont de plus en plus nombreuses.

La banalisation des technologies du numérique dans la vie quotidienne aussi bien que dans la vie professionnelle est à considérer comme l'un des facteurs de changement les plus importants (Jacquinot-Delaunay, Fichez, 2008 ; Sadin, 2013). Des transformations très profondes des métiers d'enseignant et de chercheur sont en cours, mais aussi de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). L'enseignant change de rôle : plus qu'un médiateur de savoirs, il tend à devenir un organisateur de situations en tant qu'opportunités d'apprendre. Il est organisateur d'environnements compossibles (Simonian, 2015) (cf. chapitre III), au sens où, connaissant suffisamment bien les spécificités des méthodes, outils numériques et autres moyens pédagogiques, il est capable de les mobiliser à bon escient afin que puisse s'opérer le « faire dispositif » au sens où l'entend B. Albero, (2010b/c). Il est de plus en plus amené à « collaborer tout au long de la vie d'un module, réguler l'apprentissage de l'apprenant et du groupe et enfin penser-agir dispositif, l'idée de dispositif incluant la prise en charge du contexte de la formation ouverte et à distance » (Galisson, Lemarchand, Choplin, 2004, cité par Barbot et Jacquinot-Delaunay, 2008, p. 170).

Les outils techniques facilitent certaines formes d'organisation et de gestion du travail, développant une forme de nomadisme. La limite entre espaces privés et professionnels s'estompe d'autant plus que les mêmes outils sont utilisés dans l'un et l'autre espace en tant qu'« objets-frontières » (Trompette, Vinck, 2009).

Asymétrie du développement des technologies du numérique

Les technologies ne se développent pas à la même vitesse dans les différentes régions du monde. Ce troisième mouvement de fond conduit à une double prise de conscience : passer d'une conception d'égalité formelle vers celle d'une équité (accès de tous à l'éducation) ; ne pas déléguer le secteur de l'éducation aux seuls économistes.

Croissance démographique

Au niveau mondial, cette quatrième lame de fond confronte l'éducation à de nombreux défis. Accompagnée d'une urbanisation croissante sous l'effet de différents facteurs (vieillesse de la population, multiplication des besoins liés aux situations de précarité, lutte contre les dégradations de l'environnement écologique), elle entraîne une volonté effrénée de se positionner favorablement dans un contexte international concurrentiel. Les gouvernements sont de plus en plus confrontés à des arbitrages sur la répartition des financements entre les différents secteurs de la vie publique. Bien que les sociétés néolibérales aient tendance à demander à l'École de résoudre des problèmes civilisationnels par des moyens pédagogiques (Gauchet, cité dans A. Bouvier, 2013, p. 70), les critères de choix économique et politique de plus en plus liés à l'efficacité ne sont pas toujours en faveur de l'éducation.

Tensions entre logique techno-économique et logique participative

Cette analyse prospective réalisée par J.-M. De Ketele (2011) fait émerger deux logiques en tension dans le champ de l'éducation au XXI^{ème} siècle : une logique techno-économique et une logique participative ou communautaire. Elles sont importantes à repérer car elles influent particulièrement sur le développement professionnel de l'enseignant-chercheur.

La logique techno-économique correspond au développement de standards pour l'éducation, à un pilotage descendant, à la multiplication d'évaluations externes et de classements, au développement d'un élitisme et d'un sens de la compétition et enfin à une tendance à considérer l'éducation comme un bien privé. Cette logique conduit à valoriser un modèle de professionnalisation où la professionnalité, normalisatrice, est examinée rationnellement et techniquement par des experts. Cette logique fait qu'un couplage rapide s'opère entre science, économie et école.

La logique participative ou communautaire se caractérise par une centration prioritaire sur les besoins et ressources locales, une gouvernance en réseaux, le développement de pôles d'excellence (et non la recherche d'une excellence élitiste). Dans cette logique, le savoir bien vivre ensemble au niveau d'un établissement est présenté comme indispensable pour accomplir au mieux, les missions éducatives. En s'appuyant sur de nombreuses recherches, M. Théorêt et M. Leroux (2014) montrent que les deux types de satisfaction au travail qui participent au bien-être, sont fonction d'un travail sur soi-même et de la mise en place d'un processus de mobilisation des ressources de l'environnement de travail. Cette logique participative fait appel à une forme de développement professionnel axé sur le concept de professionnalité émergente (Jorro, De Ketele, 2011, 2013), ce qui souligne son caractère évolutif, toujours en cours de construction, jamais achevé.

Cette double logique dans laquelle est pris le sujet fait écho à l'opposition formulée par M. Linard (2001) dans sa conception du modèle de l'activité humaine quand elle reprend l'opposition de J. Searle (2004) entre les deux principaux types de motivation qui animent l'action : la motivation économique qui vise à créer et à répartir les biens à des fins d'intérêts particuliers et la motivation déontique dont l'objectif est de définir les droits et devoirs en vue d'une régulation collective de ces fins au nom de l'intérêt général. Sauf à s'en remettre à la seule mécanique des rapports de force, la question du comment entraîne donc inévitablement celle du pour quoi (Linard, 2003, 2004). En période d'importantes mutations, l'intérêt pour les questions de survie, d'efficacité ou de rentabilité l'emporte souvent sur celui porté aux questions de valeurs et de finalités. Les secteurs sociaux à forte dimension déontique, tels que l'éducation et la formation, s'en trouvent marginalisés d'autant et peinent à faire entendre un discours humaniste. L'approche sociotechnique (Albero, 2010) mobilisée au chapitre III montre que c'est dans la prise en considération de toutes les dimensions interdépendantes de l'action que réside finalement l'efficacité de l'activité. Dans un tel contexte, le rôle des SHS n'est-il pas précisément de maintenir avec obstination les questions déontiques du « pour qui » et du « pour quoi » aux côtés des questions seulement fonctionnelles du « comment faire » ? L'enseignant-chercheur est confronté à l'exigence d'excellence, évoquée ci-dessus, et pour laquelle plusieurs experts internationaux de l'enseignement supérieur préconisent d'introduire plutôt la notion d'« excellence sociale et sociétale » (De Ketele *et al.*, 2016). Cette dimension éthique est questionnée à plusieurs reprises dans les travaux présentés et constitue une catégorie d'analyse de la dimension humaine de l'activité qu'il est proposé d'approfondir au chapitre VI.

1. 1 - Renvoi sociétal de la responsabilité du développement au niveau individuel

Deux phénomènes sociétaux sont observables dans le champ de la formation : l'individualisation et la réflexivité des conduites et des décisions en tant que ressorts de leur régulation et de leur productivité ; la demande et l'offre croissantes de formation à tous les âges de la vie. A partir du rapprochement de ces deux phénomènes, C. Delory-Momberger (2009) souligne l'importance de la prise en compte de la dimension biographique pour comprendre les processus de transformation de soi centraux dans le développement professionnel.

Compte-tenu des fonctionnements sociétaux décrits ci-dessus, les parcours de vie sont de plus en plus marqués par la pluralité des expériences professionnelles et la diversification des expériences sociales : effets de rupture, de délocalisation, trajectoires qui se singularisent dans des histoires individuelles qui « travaillent » et incorporent chacun à leur façon les apports extérieurs et les expériences propres. Dans un état de société qui remet à chacun la tâche de faire société pour lui-même et avec les autres, l'individu est renvoyé à ses propres ressources subjectives et réflexives pour se constituer lui-même en médiateur et en agent de liaison (*ibid.*, 2013). Les processus transitionnels tendent à se généraliser à l'ensemble du cours et des domaines de l'existence. Aux formes les plus connues de transition tenant aux modes d'organisation du travail dans la société industrielle et aux représentations associées en termes de « cycles de vie » et de « découpage » de l'existence, s'en ajoutent d'autres, liées aux conditions générales du lien social à l'ère de la modernité avancée. Comme l'explique le chapitre V exploitant les résultats de recherche produits depuis 2006, la dynamique transitionnelle, les stratégies et les ajustements qu'elle suppose apparaissent de plus en plus constitutifs de l'expérience. Amenés à « relier » entre eux des espaces sociaux diversifiés et soumis à de continuelles évolutions, les individus sont enjointes à assurer par eux-mêmes les liaisons que procuraient autrefois collectivement, sous forme de représentations communes et de conduites assignées, des systèmes d'affiliation et de régulation plus nettement stratifiés et hiérarchisés⁸.

Tout en étant lui-même incité à la responsabilité de son propre processus de professionnalisation, l'enseignant-chercheur l'est également dans sa responsabilité civique de contribution au développement des étudiants. Aujourd'hui, la multiplication des rôles et rapports d'appartenance des individus pousse vers une lecture plus individuelle dans des domaines privés et professionnels. Cet individualisme de la singularité (Simmel, 1981) prend la forme d'une exigence institutionnelle qui requiert des sujets, la capacité de s'adapter aux changements de vie professionnels et sociaux. A. Honneth (2004) évoque une « instrumentalisation des exigences de la réalisation de soi » : dans le monde du travail notamment, la recherche d'efficacité et de fonctionnalité, la centration sur les indices de compétences mettent l'expérience personnelle au centre du processus de professionnalisation – auquel contribuent ceux de développement professionnel et de reconnaissance.

⁸ La thématique du lien social, si prégnante dans le discours politique et éthique contemporain (renouer, recréer, retisser le lien social) est significative d'une forme d'organisation sociale qui semble ne plus fournir les repères structurels de la conduite et de l'action : « Poser la question du lien social implique, et particulièrement aujourd'hui, la perception d'un manque, d'une absence dans les interrelations individuelles et sociales » (Bouvier, 2005, p. 17).

1. 2 - Un autre regard sur le travail et l'activité humaine

Cette tendance générale qui participe à installer les préoccupations de développement professionnel des individus est probablement à mettre en relation avec l'évolution du regard porté sur le travail. Les travaux de E. Raufaste *et al.* (cité dans Hoc, Darses, 2004) ont le mérite selon Y. Clot (2008) de montrer à quel point il ne suffit pas d'ajouter au modèle cognitif du système de traitement de l'information, le modèle émotionnel. « L'homme au travail n'est pas qu'un simple système de traitement de l'information, non plus qu'un simple outil de travail doté d'une force mécanique plus ou moins dirigée » (Raufaste *et al.*, p. 176). La relation du cognitif et de l'émotif ne peut être conçue comme un jeu de facteurs psychologiques parallèles et indépendants, expliquant l'activité (Grosjean, Ribert-Van De Weerdt, 2005). C'est au contraire l'activité réelle qui explique des rapports qui ne sont pas stables. Pour reprendre les termes de L. S. Vygotsky (1934) : les émotions sont nomades ; la cognition n'est pas plus indépendante que l'émotion de l'activité. Elle n'est pas affranchie de l'activité qu'elle accomplit (Santos, Lacomblez, 2007). C'est ce qui conduit Y. Clot à dire que l'activité n'est cognitive ou émotive qu'au second degré. Elle est d'abord mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de celui-ci ou amputation. L'activité est dirigée simultanément vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soit celles d'autres sujets ou encore d'autres activités du sujet. Bien qu'il ne soit pas encore partagé par le courant de psychologie du travail et d'ergonomie, Y. Clot défend ce modèle triadique – qui sous plusieurs aspects fait écho aux modèles mobilisés dans le cadre théorique décrit au chapitre III.

Ce rapide rappel des mutations de l'environnement global dans lequel se situent les questions de développement professionnel et de constitution de l'expertise d'un enseignant-chercheur complète la problématique développée en introduction de cette note. Les mutations évoquées (quatre lames de fonds et deux logiques, responsabilité individuelle, évolution du rapport au travail) ne sont pas sans retentissement sur l'environnement plus local dont il va être plus particulièrement question dans les pages qui suivent. Cet aller-retour entre différentes échelles d'observation (Desjeux, 2004)⁹ est déterminant dans la conception et composition de cette note de synthèse. Il plante le décor pour une étude plus fine du développement professionnel dans ce vaste monde de contraintes, de tensions mais aussi de ressources et de possibles. Comme s'il y avait isomorphisme entre l'objet étudié et la démarche empruntée pour le faire, la vue large à laquelle il entraîne est en cohérence avec ce qui sera dit des caractéristiques du développement professionnel de l'enseignant-chercheur décrit dans ce chapitre.

⁹ La méthode de D. Desjeux (2004, p. 6) distingue trois échelles d'observation : macro-sociale (celle des grandes tendances, des régularités, des appartenances sociales et des valeurs), microsociale (celle des acteurs sociaux en interaction à un niveau méso ou micro) et micro-individuelle (celle du sujet, de l'agent, de l'individu dans ses dimensions psychosociale, cognitive et inconsciente).

2. L'exercice du métier d'enseignant-chercheur et sa reconnaissance réinterrogés

Dans l'ensemble des travaux scientifiques portant sur l'enseignement supérieur, il semble que ce soit le monde universitaire qui ait suscité le moins d'intérêt de la part des historiens alors que c'est lui qui a subi les transformations les plus importantes depuis les années 1950 : avancée de la science et hausse des effectifs (Viaud, 2014, 2015) mais aussi réformes, évolution des instruments de travail et des conceptions des métiers. Si l'on excepte l'*homo academicus* de P. Bourdieu (1984), peu de travaux ont effectivement été publiés avant 1990. Une enquête conduite par M.-F. Fave-Bonnet (1993) fournit un bilan de la manière dont s'exerce le métier d'enseignant-chercheur et en pointe un certain nombre de difficultés. J. Zetlaoui (1999) décrit la façon dont ce métier est conçu et vécu, notamment selon le sentiment éprouvé à l'égard de l'établissement. V. Becquet et C. Musselin (2004) analysent la diversité des modes d'exercice des diverses professions, concernant la division du travail, les tensions ressenties entre enseignement et recherche, le poids des tâches administratives et le rythme de carrière. Certains travaux portent sur les pratiques pédagogiques utilisant ou non les technologies du moment (Albero, 2003 ; Albero, Linard, Robin, 2009 ; Albero, Poteaux, 2010).

Plusieurs rapports rendent compte de la difficulté à exercer le métier (De Baecque, 1974 ; Durry, 1988 ; Espéret, 2001 ; Quenet, 1993 ; Quemonne, 1981 ; Isaac, 2007, cités dans Viaud, 2015) ; d'autres rendent davantage compte des relations entre pédagogie et usage des technologies (Albero, Dumont, 2002 ; Albero, Thibault, 2006 ; Albero, Charignon, 2008, cités dans Viaud, 2015). Si plusieurs recherches sont conduites à la demande de l'institution, ce sont parfois les universitaires eux-mêmes qui en prennent l'initiative, comme S. Faure, C. Soulié et M. Millet (2005) ou L. Viry (2006) qui s'est intéressée à la souffrance psychique des universitaires. Ce type de travaux peine à s'installer dans le paysage de la recherche en SHS¹⁰. Au final, on peut dire que les recherches sur les pratiques d'enseignement dans les universités françaises sont à peine en émergence. L'analyse des ouvrages francophones aboutit au constat que peu d'expériences françaises sont relatées au profit d'expériences belges, québécoises ou suisses. Cette situation semble due au fait que dans ces pays, l'institution soutient et accompagne les changements de pratiques par différents programmes (Rege Colet, Romainville, 2006 ; Bireaud, 1990). Selon M.-L. Viaud (2015), les travaux existants ne renseignent pas sur l'évolution des pratiques et n'apportent que très peu d'éléments sur la question des ajustements collectifs, des innovations pédagogiques et de la transmission des connaissances. C'est ce constat qui a fait naître chez l'auteur, le projet de retracer cette évolution des pratiques de 1950 jusqu'à 2005, en s'efforçant de porter attention aux pratiques d'enseignement (Héry, 2005) c'est-à-dire à ce que les enseignants-chercheurs ont mis en œuvre par eux-mêmes, de manière individuelle et collective. Dans son étude de la période 1950-2005, M.-L. Viaud (2015) repère que les travaux réalisés portent sur trois aspects :

¹⁰ Le cas du groupe interuniversitaire « *e-pathie* » (2000-2008) consacré à la recherche sur l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur est révélateur de cette difficulté : créé dans le cadre d'une recherche INRP (2001-2004), il a été accueilli par le CNRS (UPR 36) (2004-2006), puis en tant que Programme thématique par la FMSH de Paris (2006-2008). Disposant de peu de moyens et d'une faible reconnaissance compte-tenu du caractère innovant des travaux, cette équipe a cependant été très productive et a su animer, conjointement à l'équipe de recherche, un séminaire doctoral international comprenant une trentaine de doctorants venant de diverses unités de recherche en France et à l'étranger.

- les environnements de formation mis en place pour favoriser la réussite de tous les étudiants et notamment les publics en difficulté : réponses à deux appels d'offre du comité national de coordination de la recherche en éducation (CNRCE) ;
- les pratiques effectives des enseignants (Bireaud, 1990 ; Bourgin, 2008 ; les chercheurs des centres de recherche sur l'éducation et la formation des universités de Nantes (Centre de Recherche en Education de Nantes, CREN), 1998 ou de Toulouse (Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion, CREFI), 1999) ainsi que les différences de pratiques selon les disciplines et caractéristiques des enseignants (Becquet, Musselin, 2004 ; Bourgin, 2008 ; Boyer, Coridian, Erlich, 2001) ;
- la formation des enseignants du supérieur dont rend compte un premier numéro thématique de *Recherche et formation* sur la pédagogie universitaire (2010) ; S. Paivandi (2010) sur l'expérience des moniteurs ; J. Demougeot-Label et C. Perret sur les attentes des enseignants en matière de formation à l'enseignement (2010).

La recherche sur les pratiques est plus importante dans de nombreux pays étrangers, notamment francophones et dans les établissements d'enseignement supérieur autres que les universités. Dans des manifestations scientifiques comme le congrès de l'ADMES¹¹-AIPU 2000 en France ou les cinq colloques *Questions de pédagogie dans l'Enseignement supérieur* (QPES) depuis 2001, M.-L. Viaud note qu'une grande majorité des enseignants et enseignants-chercheurs qui participent, viennent d'autres pays et de filières professionnalisantes plus que de filières d'enseignement général. Plusieurs revues importantes en sciences de l'éducation ont cependant consacré des numéros spéciaux à la pédagogie universitaire : en 2008, le n° 34 de la *Revue des sciences de l'éducation* ; en 2010, le n° 172 de la *Revue Française de Pédagogie*, le n° 67 de *Recherche et formation*, etc.

En Amérique du Nord et plus largement dans le monde anglo-saxon, la recherche est avant 1980 dominée par des conceptions comportementales et techniciennes de l'activité enseignante (Gauthier *et al.*, 1997 ; Zeichner, 1983 ; Langevin, Grandtner, Ménard, 2008). M. Tardif, C. Borges et A. Malo font remarquer que le virage réflexif insufflé pour sa plus large part par D. Schön, a une portée quasi paradigmatique (2012, p. 9). Avant ce tournant, la recherche en éducation a tendance à être plutôt centrée sur les classes sociales, les théories de l'inégalité, la psychologie de l'apprentissage ou la psychanalyse. Noyée dans les grandes enquêtes sociologiques et les activités constructives du sujet épistémique piagétien, l'activité professionnelle de l'enseignant est négligée. M.-L. Viaud (2015) souligne le fait que dans les sociétés européennes, l'enseignant a tendance à être considéré comme un fonctionnaire, un artisan technicien, un savant ou un agent social mais non comme un professionnel doté d'une pensée complexe et d'une activité autonome.

2. 1 - La professionnalisation dans le supérieur : une question nouvelle

Sous la pression constante de la massification de ses effectifs depuis les années 70, mais aussi des nouvelles demandes qu'adresse désormais la société du savoir et de la connaissance à « son enseignement » (Romainville, 2006), la professionnalisation des acteurs de l'enseignement supérieur (enseignant-chercheur, ingénieur et conseiller pédagogique, gouvernance par exemple) est aujourd'hui particulièrement questionnée. Les travaux qui soutiennent cette note de synthèse éclairent plus particulièrement la professionnalisation dans la mission enseignement, tout en ayant la préoccupation de la

¹¹ ADMES : Association de développement des méthodes dans l'enseignement supérieur, France. Voir dans l'ouest : Actualités et prospectives des pédagogies et des savoirs » <https://admesangers.wordpress.com/a-propos-2/>.

penser en relation avec les deux autres (recherche et administration). S'intéresser à la professionnalisation des enseignants-chercheurs conduit à se demander à quel niveau doit être posée la question : au niveau global du métier en appréhendant les trois grandes missions qui le constituent ? Ou de manière plus fine en focalisant précisément sur la façon dont chaque mission s'articule avec les autres dans le temps court d'une activité de développement professionnel ou dans le temps long d'une carrière ? Les perspectives de recherche présentées au chapitre VI formulent des propositions pour étudier la professionnalisation en prenant en compte l'analyse du développement professionnel dans le cadre des deux autres missions complémentaires à celle de l'enseignement sur laquelle porte essentiellement cette note du fait des terrains d'étude.

En France, le rapport « *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* » (Bertrand, 2014) - auquel une contribution importante a été apportée dans le cadre de la mission d'expertise exercée au MENESR¹² - situe cette question dans le contexte précédemment décrit et propose des orientations d'action et de recherche. Il précise que la formation des acteurs (enseignants, enseignants-chercheurs, acteurs de l'accompagnement, responsables de formation) est un levier pour soutenir la professionnalisation et contribuer à la reconnaissance de l'acte d'enseigner. Le rapport Bertrand rappelle que pour la première fois dans la loi ESR du 23 juillet 2013, le droit à la formation des enseignants est évoqué. « *Il serait souhaitable de soutenir la formation des responsables de programme de formation. Ce type de formation contribuerait à la professionnalisation de ces acteurs, en lien avec la reconnaissance effective de leur responsabilité. Elle pourrait aborder par exemple les questions d'innovation curriculaire dans une approche programme, de management d'équipe pédagogique, d'évaluation des enseignements (avec notamment le feed-back étudiant) dans une perspective d'amélioration continue* » (p. 24). Dans le même esprit, l'*European Science Foundation* (2012) formule des recommandations pour professionnaliser en Europe les enseignants de l'enseignement supérieur, en demandant que les universités soucieuses d'une éducation de qualité offrent des possibilités de développement professionnel pour leurs enseignants. « *On ne naît pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement dans ses capacités d'enseignement. Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université. Par conséquent, les personnels impliqués dans l'enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants doivent être qualifiés, soutenus et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle.* »¹³

Un récent rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR, 2015)¹⁴ souligne le fait que la France est restée longtemps à l'écart des avancées réalisées à l'étranger (Europe du Nord, Belgique, Suisse, États-Unis, Canada, Australie) en matière de recherche pédagogique et d'accompagnement des enseignants-chercheurs. Il omet le fait observé dans diverses enquêtes (Albero, Dumont, 2002 ; Albero, Thibault, 2006 ; Albero, Charignon, 2008 ; Jacquinet et Fichez 2008 ; Schwartz, 2008) que les enseignants-chercheurs investis dans le domaine pédagogique n'étaient que très rarement soutenus dans leur action et encore moins souvent reconnus pour ce faire. Cependant, les évolutions du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont fait apparaître en France des besoins nouveaux de formation des enseignants-chercheurs. La diversification des publics étudiants en formation initiale et l'intérêt financier des

¹² Contribution au titre de la Mission Pédagogie et Numérique dans l'enseignement supérieur de la délégation générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP-MENESR).

¹³ Standing Committee for the Social Sciences (SCSS) (2012) *The professionalisation of academics as teachers in higher education*, European Science Foundation (ESF).

¹⁴ Rapport IGAENR n° 2015-73 (2015) : Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs.

établissements pour la formation continue, qui appellent des pratiques pédagogiques adaptées, ainsi que le développement du numérique, ont accru le besoin de formation à la pédagogie, en ouvrant des espaces de formation autres que les moments formels en présentiel. Dans le même temps, l'augmentation de la part du financement de la recherche par projets sur appels d'offre compétitifs, est venue élargir l'éventail des compétences attendues des chercheurs et renforcer leur besoin de formation (en management d'équipes, montage financier de projets et gestion de crédits, etc.) (Albero, 2015).

Tout cela met en évidence une période de basculement des conceptions de la pratique d'enseignement et des compétences que cette mission du métier d'enseignant-chercheur requiert. L'ensemble des mutations évoquées n'est pas sans effet sur la profession et l'organisation de la carrière de l'enseignant-chercheur, notamment sur la répartition relative entre les tâches de recherche, d'enseignement et d'administration. L'écart se creuse entre le prescrit traduit dans les textes¹⁵ et le vécu quotidien d'un enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur. Comme le soulignent les derniers dossiers de *Veille et Analyse* sur l'enseignement supérieur réalisés par L. Endrizzi, (2011, 2012) et O. Rey (2016), plusieurs travaux de recherche relatifs à la professionnalisation des enseignants et à leur développement professionnel qui sont conduits depuis plus de vingt-cinq ans (Boyer, 1990 ; Huberman, 1989, 1993 ; Akerlind, 2003, 2007 ; etc.) viennent éclairer cette problématique.

Pour aborder cette question de la professionnalisation des enseignants-chercheurs, D. Berthiaume et N. Rege Colet (2015, p. 3) invitent à raisonner en terme de développement professionnel et à en questionner la nature. C'est ce qu'il est ici proposé de faire à la suite avant de situer ce concept par rapport à ceux de professionnalité et de professionnalité émergente.

2. 2 - Professionnalisation et développement professionnel

Tout autant que le concept de professionnalisation, celui de développement professionnel se prête à une variété de définitions. A. Jorro (2014) en repère trois acceptions : tantôt comme équivalent sémantique de termes qui lui sont proches (apprentissage, perfectionnement professionnel, développement et gestion de carrière, évolution ou expérience professionnelle) ; tantôt comme vecteur du développement professionnel en renvoyant par exemple à des démarches de soutien (accompagnement, analyse de pratique, écriture professionnelle, recherche collaborative, interactions avec la communauté de pratiques via les réseaux et l'usage des TIC) ; tantôt comme élément constitutif du développement professionnel autour des dynamiques d'engagement, de processus identitaire, d'éthos professionnel, de compétences, de savoirs et gestes professionnels. Sans ignorer l'ensemble de ces manières de concevoir un même concept, c'est plus particulièrement en référence à cette dernière acception que se structure la note de synthèse ici présentée. Le développement professionnel est vu comme « transformations individuelles et collectives de compétences et composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994, p. 7).

Dans la littérature de ce thème, plusieurs modèles du développement professionnel de l'enseignant coexistent. Par exemple, l'un développé par M. Huberman (1989), est connu

¹⁵ L'ensemble des compétences relatives aux aspects du métier d'enseignant-chercheur peu se décliner à partir du décret 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires des enseignants chercheurs) : enseignement, recherche scientifique et technologique, orientation, promotion sociale et insertion professionnelle, diffusion de la culture humaniste, participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et enfin coopération internationale.

sous le nom de cycle de la vie professionnelle de l'enseignant : conçu de façon linéaire, ses phases correspondent à des années d'ancienneté, et donc d'expérience, dans la carrière de l'enseignant¹⁶. D'une manière proche, G. Kelchtermans (1993, 2001) a situé ce développement dans la vie de l'enseignant en identifiant plusieurs étapes pouvant interagir avec l'attitude de l'enseignant par rapport à l'innovation et au changement de pratique. Dans le champ de l'éducation, de nombreuses études se sont intéressées au public de l'enseignement scolaire : à titre d'exemple, M. Altet (1994, 2004) propose une progression plus classique selon cinq niveaux, du novice à l'expert. Dans une moindre mesure, le développement professionnel des enseignants du supérieur a également été abordé : par exemple, R. Baldwin et R. Blackburn (1981) ont également mis en évidence des étapes de carrière chez des universitaires américains, en les associant à des attitudes spécifiques par rapport à l'enseignement et au changement. J. Mukamurera, L. Portelance et S. Martineau s'intéressent au développement professionnel en tant qu'enjeu principal de la démocratisation qualitative de l'éducation qu'elles mettent en relation avec la persévérance (2014, p. 11-21).

Plusieurs études sur le développement professionnel dans le monde de l'éducation (Day, 1999 ; Fessler, Christensen, 1992 ; Garet, Porter, Desimone, Birman, Suk Yoon, 2001 ; Pratt, 1992, 1998 ; Daele, 2004) soulignent que ce développement est lié à des valeurs et à un engagement personnel, qu'il se produit dans et par l'action, avec et par les pairs, mais qu'il est lié aussi à la construction d'une pensée critique et à une certaine forme d'intelligence émotionnelle. Il permet d'articuler des connaissances théoriques et des savoirs procéduraux, de prendre conscience de ses pratiques et des cadres de référence qui influencent la prise de décision, en fonction des problèmes rencontrés. L'ensemble de ces travaux permet d'identifier certains déterminants du développement professionnel qui peuvent être situés par rapport aux « six voies de la professionnalisation » identifiées par R. Wittorski (2008) et plus particulièrement rapprochés de trois d'entre elles : 1) le développement de capacités ou d'habiletés, mises à l'épreuve des pratiques d'un milieu, confrontées aux compétences attendues par l'environnement professionnel et qui peuvent être rattachées à la notion de genre, proposée par Y. Clot et D. Faïta (2000) ; 2) le développement identitaire, dans une double dimension à la fois d'identité personnelle et professionnelle, qui rappelle la dynamique de construction personnelle mais aussi liée à la contribution d'autrui (Kaddouri *et al.*, 2008) ; 3) un développement intrinsèquement processuel soulignant l'articulation permanente entre réflexion et action, mais aussi une évolution continue et une remise en cause toujours possible. Le développement résulte alors d'un double processus d'autoformation, dans une perspective identitaire de développement de soi et de co-formation dans une perspective de socialisation par les pairs et par l'environnement professionnel [9].

Le développement professionnel dans l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un travail d'approfondissement à deux moments significatifs du parcours de recherche : lors de la contribution à la recherche internationale *Hy Sup* (Deschryver, Charlier, 2013) et plus récemment dans les travaux effectués avec des collègues intervenant dans le master

¹⁶ M. Huberman (1995) se fonde sur son enquête auprès de 160 enseignants primaire dans les cantons suisses de Genève et de Vaud identifie une étape qualifiée par lui d'expérimentation ou d'activisme. Cette étape est vécue par une majorité d'enseignants ayant 7 à 18 années d'expérience. « Elle est caractérisée par un ou plusieurs des trois aspects suivants : le désir d'augmenter son impact dans la classe, accompagné d'expérimentation (essais de nouvelles stratégies, nouveaux matériels) ; une plus grande conscience des barrières organisationnelles et des tentatives de changement ; l'ouverture à de nouveaux challenges et de nouvelles stimulations et la peur de perdre son intérêt pour la profession (comme d'autres collègues plus âgés) » (cité dans B. Charlier, 1998, p. 80-81).

« Stratégies et Ingénierie de formation des adultes » (SIFA, université Rennes 2). L'étude de la construction identitaire chez les étudiants en voie de professionnalisation, grâce à leurs écrits réflexifs conduit à préciser la définition retenue de ce concept (Eneau, Lameul, Bertrand, 2014), définition qui inspire celle adoptée dans le projet *Hy Sup*. En effet, dans une conception professionnalisante du concept de développement professionnel, le projet *Hy Sup* amorce son étude en se référant aux travaux de C. Day (1999)¹⁷. La démarche itérative associant étroitement analyses quantitatives et qualitatives qui est décrite au chapitre IV, conduit à questionner et à faire évoluer cette première définition du développement professionnel. En l'appréhendant comme un *construct*¹⁸ – ou concept hypothétique (De Landsheere, 1979, p.55), elle propose de le définir comme « un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.) » [9]. Cette définition multiforme n'a pu être appréhendée dans toutes ses dimensions dans le cadre d'une recherche courte (2009-13), d'où le choix concerté entre partenaires de recherche *Hy-Sup*, de focaliser sur trois éléments caractéristiques du développement professionnel : le changement de pratique d'enseignement, l'engagement et la posture professionnelle. De nouvelles recherches prévoient d'approfondir ces trois dimensions, d'en explorer d'autres et d'en étudier leurs articulations dans le cadre du programme de recherche présenté au chapitre VI. L'ancrage dans une approche phénoméno-praxéologique et la prise d'appui sur le modèle *Hélices* (Linard, 2001) semblent bien adaptés à cette étude multi-dimensionnelle et spatio-temporelle de l'activité dans sa dimension plus locale de développement professionnel. En effet, celui-ci apparaît de plus en plus inséparable du développement humain (Frenay, Jorro, Poumay, 2011) en portant sur la modification des comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des valeurs conformes aux contextes d'intervention. A. Jorro (2014) remarque que de nombreuses définitions éclairent ce processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, habiletés, images de soi, valeur) à partir d'opérations d'analyse, de modification (régulation) selon une dynamique personnelle ou collective d'engagement.

2. 3 - Développement professionnel et professionnalité émergente

Bien que de plus en plus employées, les notions de professionnalité et de professionnalité émergente sont toujours en cours de définition. Issue des travaux italiens sur la "*professionalità*", l'utilisation en France de cette notion est présentée par M. Dadoy (1986, cité dans Mathey-Pierre, Bourdoncle, 1995) comme visant à se démarquer des problématiques de la qualification et du métier. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation plus positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs spécialisés, technique élaborée, marché

¹⁷ C. Day définit le développement professionnel en tant que : « ... *process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives* » (1999, p. 4).

¹⁸ *Construct* : Entité ou modèle imaginé pour expliquer certains phénomènes, pour les rattacher à un facteur causal inobservable.

du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise des procès) (Courtois, Pineau, 1991). L'étude réalisée par C. Mathey-Pierre et R. Bourdoncle (1995) fait émerger les idées de capacité professionnelle et d'expertise. La professionnalité qui est l'un des trois types de processus que recouvre la professionnalisation¹⁹ renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel. Ce processus d'amélioration des capacités est nommé développement professionnel, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation (Bourdoncle, 1991)²⁰. Même si elle a pris son essor à la faveur de changements dans les techniques de production, cette notion vise une réalité plus sociale que technique, comme le reconnaît A. Monastra (1985). Liée aux interactions du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire de l'individu (personnelle, sociale, technique, culturelle) et contrairement à la qualification, elle fait explicitement appel à la motivation, au système de valeurs des individus, elle fait passer dans le domaine "professionnel" ce qui relevait d'un domaine considéré comme "privé" (Courtois *et al.*, 1991). La question se pose alors de savoir comment « une professionnalité, locale, instable, toujours en cours de construction, soumise à épreuves renouvelables, dans un contexte d'apprentissages permanents, individuels et collectifs, pourrait-elle faire l'objet d'une reconnaissance sociale ? » (*ibid.*).

Qualifiée d'émergente, la professionnalité désigne le processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne, qui se révèle par une série d'indices auxquels il faut donner sens en relation avec l'environnement où ils ont été observés et qui témoignent d'une expertise en construction (De Ketele, 2013, p. 15). Selon A. Jorro (2011), « la professionnalité émergente constitue une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir » (*ibid.*, p. 7).

Pour des personnes entrant dans le monde du travail, la professionnalité émergente suppose la construction d'un soi ; pour les personnes expérimentées, elle renvoie à une construction renouvelée, à une actualisation des connaissances et compétences. C'est la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, à se perfectionner tout au long de son activité, en faisant l'expérience des tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel. L'expérience de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel, toujours en cours de formation, vit régulièrement des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, d'action et sur la réflexion éthique. A la suite de F. Aballéa (1992) qui considère la professionnalité comme la relation entre expertise et déontologie, le sujet doit composer avec un apprentissage à la fois pragmatique et éthique. La professionnalité convoque donc des savoirs d'action de type stratégique, tactique et éthique (Jorro, 2002). La professionnalité émergente peut alors être située entre développement professionnel et professionnalité : elle rend visible un espace intermédiaire dans lequel coexistent des enjeux de changement sur des dimensions éthique, identitaire, didactique et socio-professionnelle. Sur la base de ces définitions qui mettent en jeu des dynamiques, déceler des indices de professionnalité, constitue un enjeu, tant en matière de recherche que de formation qui appelle une vigilance dans le recueil et l'analyse des traces de cette activité. Le chapitre IV consacré à la méthodologie de la recherche explicite comment dans le cadre d'une approche phénoméno-praxéologique et en se référant

¹⁹ Les deux autres étant "professionnisme" et "professionnalisme" (Bourdoncle, 2011).

²⁰ R. Bourdoncle (1991) précise : « Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants, le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous » (cité dans C. Mathey-Pierre et R. Bourdoncle, (1995). Autour du mot « professionnalité », *Recherche et Formation*, 19, p. 139).

à la théorie ancrée, l'attention du chercheur se concentre sur les moments de transitions vécues que le chapitre V souligne comme étant des résultats saillants participant à mettre en visibilité les constituants du développement professionnel.

2.4 - La reconnaissance de l'enseignant-chercheur ré-interrogée

A la suite, le chapitre III explique comment la reconnaissance, considérée comme un élément constitutif du développement professionnel, est abordée sous plusieurs angles : à la fois pédagogique et instituée ; en tant que produit et processus. Dans le champ éducatif, ce concept de reconnaissance appelle une approche spécifique : issu de la philosophie politique, il mobilise originellement plutôt le registre de la réparation (Payet, Batteguet, 2008) alors qu'en éducation, il fait appel à la considération et à la valorisation. La reconnaissance professionnelle se définit selon A. Jorro (2009, 2015) comme une démarche englobant les actes d'évaluation, de valorisation, de légitimation de l'acteur. Elle propose une démarche de reconnaissance professionnelle en éducation autour de quatre phases (analyser, évaluer, dialoguer, instituer) et insiste sur l'importance du dialogue sur le sens de l'action pour l'acteur. Cette définition est intéressante car elle signe un déplacement de l'appréciation de l'activité effective vers celle d'un positionnement professionnel de l'acteur. C'est dans une approche socio-constructiviste et dans le dialogue que se met en place cette démarche. La problématique de la reconnaissance conduit à un élargissement de l'acte évaluatif pour intégrer des dimensions existentielles, sociales, interactionnelles et institutionnelles car le sujet évolue dans un contexte intersubjectif où les rapports de place sont importants (Goffman, 1973). Dans le cadre pédagogique, il s'agit de conduire le sujet (en évitant les écueils d'une reconnaissance assignée ou en pointillé) à conscientiser ses points d'appui et de fragilité, ses manières de faire : mieux se connaître pour se reconnaître et être reconnu. La capacité à faire face à des sphères de connaissance diversifiées constitue une expérience vive du processus de professionnalisation et c'est en ce sens que la reconnaissance est constitutive du développement professionnel.

Six mondes de reconnaissance et trois logiques d'action

Prenant appui sur P. Ricoeur (2004a), A. Honneth (2004) et A. Jorro (2009), J.-M. De Ketele (2011) souligne avec d'autres auteurs que la reconnaissance est à situer en relation avec le sens que donne une personne et son environnement à ses actions. Du fait de l'organisation sociale de la société et de la place qu'y occupe le travail, la reconnaissance sociale passe particulièrement par la reconnaissance professionnelle. Reconnaître c'est rendre l'autre visible (Ricoeur, *ibid.*), c'est l'identifier et le situer dans son contexte, dans son histoire et son statut : reconnaître l'autre suppose de le connaître. Pour être pleine et entière, la reconnaissance comprend trois dimensions indissociables : l'identification, l'acceptation (accepter l'autre dans sa vérité telle qu'elle est et la valoriser publiquement) et la gratitude (lui être reconnaissant, remercier, gratifier pour ce que chacun apporte). La reconnaissance professionnelle passe par la conjugaison de ces trois formes de reconnaissance dans les interactions des univers ou sphères de vie que traverse le sujet (Bandura, 1997 ; Dubar, 1996, 2000 ; Wittorski, 2007). Selon la présence de l'autre et des interactions plus ou moins intentionnelles, les sphères de vie forment des plages qui se distinguent selon que le sujet se forme indépendamment d'une action explicite ou d'une médiation des autres univers/sphères ; selon que le sujet se forme en cadre institutionnel ou qu'il apprend de ses pairs. L'observation et l'analyse des processus de formation, de développement

professionnel et de reconnaissance amènent J.-M. De Ketele à dire que le croisement des logiques et univers/sphères permet de dégager des mondes (ou des cités au sens de L. Boltanski et L. Thévenot, 1991), c'est-à-dire des groupes de personnes de différents univers amenées à œuvrer et à vivre ensemble. Ceux-ci adoptent ou acceptent de part et d'autre des principes, valeurs, modes d'organisation, règles d'action qui forment un ensemble jugé cohérent pour justifier leurs décisions et leurs actions. Selon l'importance des logiques sous-jacentes et selon le croisement des trois univers avec la figure symbolique du professionnel (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002), six mondes se dégagent : bureaucratique anonyme (maître instruit) ; expertise artisanale ouverte sur la carrière (maître artisan) ; expertise technocratique ouverte sur la mondialisation (maître technicien) ; militantisme institutionnel (maître acteur social) ; militantisme empathique (maître militant du devenir de la personne) et organisation apprenante (professionnel centré sur la personne et ouvert sur la société). Cette dernière catégorie tente d'aller dans la direction d'intégrer les différents apports de chacun des mondes (sécurité du statut et confort de l'anonymat ; les savoirs d'expérience pertinents et l'espérance offerte par l'employabilité ; la maîtrise de compétences génériques et la conformité aux standards internationaux ; le recul critique par rapport à son milieu professionnel et aux phénomènes sociétaux ; le souci de sa personne et de celle des autres permettant une vie sociale de qualité).

J.-M. De Ketele précise les interactions entre ces mondes en distinguant plusieurs logiques d'action : personnelle, économique et de standardisation, et enfin sociale. La logique personnelle exerce une triple fonction identitaire pour le sujet : développement d'une identité personnelle, professionnelle et sociale et reconnaissance acquise dans ces trois registres. Plusieurs types d'identité entrent alors en jeu : héritée (produit de l'histoire du sujet), agie et désirée. L'identité agie est celle qui se dégage de l'agir de la personne dans un contexte donné, avec ses caractéristiques, normes, contraintes, ressources. L'identité héritée se traduira ainsi sous de nouvelles formes et permettra au sujet de poursuivre son processus de développement professionnel. Façonnée en partie par les deux précédentes, l'identité désirée est l'un des moteurs du développement professionnel car elle pousse le sujet à devenir ce qu'il voudrait être. C'est sans doute à rapprocher du savoir-devenir (De Ketele, 1986 ; De Ketele, Roegiers, 1993) qui exprime la capacité du sujet à intégrer dans un projet des savoirs, des savoir-faire et savoir-être acquis. La projection en jeu repose sur l'« être en projet » et non sur le fait d'avoir un projet. Parce qu'il n'y a pas d'identité personnelle sans identité sociale et professionnelle (qui en est une forme), il y a transaction entre le je et le nous (Wittorski, 2007). Portée par l'institution, la logique économique et de standardisation est plutôt celle des experts ; elle a tendance à être normative avec la production d'indicateurs, de référentiels et d'outil visant leur appropriation. La logique sociale quant à elle correspond à celle des acteurs sociaux et politiques qui prennent plus ou moins position sur des valeurs.

Ainsi au-delà de ce jeu d'interactions des logiques et en complémentarité de celles-ci, la reconnaissance relève également du regard que l'institution et les pairs portent sur le sujet et son développement professionnel. Cet aspect est régulièrement mis en valeur (Espéret, 2001 ; Isaac, 2007 ; Albero, Charignon, 2008 ; Albero, Linard, Robin, 2009) mais le constat peut être fait de son peu d'évolution : pourquoi ? Une réponse ne serait-elle pas à chercher dans la mise en relation des logiques qui viennent d'être évoquées (personnelle, économique, sociale) ? L'approche ternaire et trilogique proposée par B. Albero (2010a/c/d, 2011b) pour étudier ce qui fait dispositif dans la mobilisation articulée des trois éléments que sont le sujet, l'environnement et les objets constitue une ressource à fort potentiel pour lire ce blocage récurrent.

Les processus de développement professionnel et de reconnaissance sont à construire et à reconstruire selon les contextes et leur évolution, pris dans des jeux de tensions et de quêtes d'équilibre permanents. Ce constat conduit J.-M. De Ketele à les qualifier de « symphonie inachevée », métaphore pour les inscrire dans le cours de la vie ordinaire et en même temps les valoriser en leur donnant l'amplitude d'une œuvre. Le fait de devoir composer avec toutes ces logiques participe à spécifier le développement professionnel comme une activité à part entière, ce qui va être maintenant plus particulièrement étudié.

3. Le développement professionnel : une activité continue

Les travaux récents sur le développement professionnel élargissent la problématique en montrant qu'il se présente comme une activité à deux faces inter-reliées : la construction de compétences professionnelles est indissociable de la construction d'une identité professionnelle (Barbier, 1996 ; Dubar, 2000 ; Uwamariya, Mukamurera, 2005 ; Kaddouri, 2009 ; Lefeuvre *et al.*, 2009 ; Wittorski, 2007). Alors que la compétence professionnelle se situe principalement dans le registre de l'agir, définissant la capacité à faire face avec efficacité et autonomie aux situations de travail, l'identité se réfère plus largement à l'être, intégrant représentations, attitudes et émotions dans les actes professionnels du sujet. On retrouve ici une correspondance avec le modèle *Hélices* de M. Linard (2001) où l'activité se présente à la fois comme *procès*²¹ de production d'un objet et comme processus de production de soi pour le sujet. L'activité humaine trouve sens dans l'articulation de ces deux axes mis en relation avec la quête d'un objet (connaissances et compétences expertes *a priori* par rapport à l'activité de développement professionnel).

L'activité est conçue comme un couplage entre un sujet agissant et un environnement qui lui fournit des ressources et des contraintes d'ordre matériel, humain ou symbolique. L'activité est considérée comme un tout organique, une unité insécable qui ne peut se comprendre que dans l'appréhension de la totalité. « Elle constitue un processus, un flux dans lequel et par lequel est impliqué le sujet en interaction avec son environnement naturel et social qu'il transforme et qui le transforme » (Albero, Guérin, 2014, p. 31). L'étude qu'ils font de différents courants de recherche ayant pour objet l'activité, met en relief trois types de contraintes auxquels est soumise l'activité humaine de manière générale : des contraintes d'ordre culturel (valeur, norme, artefact matériel et symbolique) ; des contraintes liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissances, motivations et états du moment, etc.) ; des contraintes liées à la tâche prescrite et à la forme des consignes.

Cet ensemble de contraintes est plus ou moins pris en compte dans l'étude du développement professionnel, selon les aspects formels et informels de l'activité. Les différents courants étudiés convergent pour dire que l'activité est orientée par une intention, la quête d'un résultat dont l'origine peut être intrinsèque ou extrinsèque. Elle présente un ordre et des régularités qui participent à l'organisation des rapports entre le sujet et son environnement. Ses composantes sont en interconnexion et ont des relations de dépendance temporelle et/ou causale. L'activité peut être dite « située » car le couplage entre le sujet et l'environnement est spécifié par le point de vue de l'acteur qui co-construit la situation locale. Sujet et situation évoluent conjointement dans le temps assurant la poursuite de l'activité selon différents types de critères d'efficacité ou de valeurs. Elle actualise certains

²¹ La notion de *procès* renvoie aux processus ayant fait l'objet du repérage d'un certain nombre d'invariants et de régularités (Barbier, Galatanu, 2000, p. 16).

possibles à chaque instant en fonction de ce que le sujet aurait pu ou non faire. Les différents courants étudiés par B. Albero et J. Guérin (*ibid.*) mettent en évidence une conception partagée de l'activité en tant que jamais totalement inédite car possédant une dimension générique en exprimant des régularités transposables, voire généralisables.

Pour définir l'activité, Y. Clot (2008) propose un modèle triadique qui dépasse la dualité cognition/émotion. Au travers et par la réalisation de la tâche, elle est d'abord, mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de ce mouvement ou amputation de celui-ci. Elle est adressée simultanément vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soit celles d'autrui, ou encore d'autres activités du sujet. L'activité – pratique et psychique – d'un sujet est toujours le siège d'investissements vitaux : elle transforme les objets du monde en moyen de vivre ou échoue à le faire. L'activité du sujet n'est pas déterminée mécaniquement par son contexte mais le métamorphose. En risquant toujours l'échec, elle affranchit le sujet des dépendances de la situation concrète et subordonne le contexte en question. L'objet de l'activité du sujet, c'est cette subordination ou plutôt cet apprivoisement possible ou impossible, si spécifique à l'espèce humaine qui fait de toute chose non seulement un objet social mais simultanément un objet psychique à part entière. L'activité n'existe en contexte qu'en produisant du contexte pour exister. C'est au cours de cette activité externe que le cercle des processus psychiques s'ouvre au réel qui y fait irruption. Mais pour apprivoiser ce réel il faut y mettre du sien, s'y transformer pour pouvoir précisément le faire sien. Quand le rayon d'action peut augmenter, les émotions et cognitions sont des ressources du développement. Elles peuvent même trouver à se cultiver dans le sentiment de vivre la même histoire s'y structurant dans le milieu professionnel. Ce qui conduit à introduire les notions de règles de métier (Cru, 1995), de référentiel opératif commun (Giboin, 2004) jusqu'à la définition de Y. Clot et D. Faïta (2000) de genre professionnel, instrument collectif de l'action individuelle qui permet à chacun de se mettre au diapason de la situation de travail.

Dans une perspective de mise en intelligibilité, la problématique du développement professionnel des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur vient d'être située par rapport à des concepts qui l'englobent (professionnalisation, professionnalité). Afin d'introduire et de faciliter la compréhension de la proposition faite au chapitre III, d'un cadre conceptuel d'étude du développement professionnel conçu comme une activité humaine continue dans un parcours de vie, le développement professionnel est situé par rapport à quelques concepts et notions en proximité : apprentissage, expérience, compétences, expertise.

3. 1 - Développement professionnel et apprentissage

Cette note de synthèse sous-tend que tous les sujets étudiés sont des « apprenants », qu'ils soient étudiants engagés dans une formation institutionnelle formelle ou enseignants investis dans leurs enseignements à l'occasion desquels ils construisent des connaissances et développent des compétences. Considérée donc comme une forme d'apprentissage en action, le développement professionnel ré-interroge le processus même d'apprentissage. Selon M. Linard (2002), l'apprentissage se définit comme une transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction permanente entre trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale. Dans cette conception développementale socioconstructiviste de l'intelligence, l'apprentissage est perçu comme participant à la production de connaissances et de compétences. Cette autoproduction de soi par soi en tant que sujet apprenant relève d'une rationalité réflexive,

réursive et complexe, psychologique et sociale. B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) ont maintes fois discuté le fait qu'en tant qu'autoproduction cognitive, le processus d'apprentissage dépend par définition, et des dispositions personnelles internes des acteurs et des conditions externes, physiques, sociales, interpersonnelles de l'environnement.

L'apprentissage se fait dans l'action et l'interaction, ce qui fait que les notions d'activité et d'apprentissage sont indissociables. F. Yvon et Y. Clot (2004, p. 31) l'analysent en termes d'alternance fonctionnelle entre le développement professionnel et l'apprentissage : l'apprentissage qui précède le développement est considéré comme un moyen de développement avant que celui-ci à son tour ne devienne moyen d'apprentissage. Selon A. Jorro (2014, p.77), le développement professionnel ne se confond pas avec l'apprentissage mais il l'englobe dans une dynamique créée par l'acteur sur la base d'un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité. Il s'agit alors d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel. Dans le double mécanisme en jeu dans le développement professionnel (intérieurisation à partir de la prise d'appui sur l'environnement, d'un savoir hétérogène à son propre champ de connaissances et exploitation pour construire une réponse adaptée au moment de l'action) une manière d'agir est créé par le sujet agissant.

La distinction faite entre les deux sortes d'activité (productive et constructive) que font R. Samurçay et P. Rabardel (2004) est intéressante à condition de les penser indissociables et de ne pas la réduire à une dichotomie (Clot, 2008) car en agissant un sujet transforme le réel (matériel, social, symbolique) et en transformant celui-ci, il se transforme lui-même. Selon P. Pastré, (in Bourgeois, Chapelle, 2006, p. 110), le terme d'apprentissage est donc porteur de deux sens. Dans le premier (apprentissage sur le tas ou par immersion), il désigne un processus fondamental qui accompagne toute activité de sorte qu'en agissant, un acteur produit en même temps des ressources qui orientent son action. La didactique professionnelle a eu le souci de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive telle qu'elle se déploie dans l'activité productive. D'autre part, l'empan temporel des deux sortes d'activité n'est pas le même : l'activité productive s'arrête avec la fin de l'action alors que l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà dans la mesure où un acteur peut revenir sur son action passée et la réorienter dans un effort de meilleure compréhension : d'où l'importance de moments d'analyse de pratiques, de *débriefing*, c'est-à-dire de tout ce qui relève de l'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité. Le chapitre V développera ces aspects en montrant à partir de résultats de recherche que la démarche réflexive est constitutive de l'activité de développement professionnel.

A. Jorro (2014) plaide pour un rapprochement des deux approches qui traversent les définitions pour affiner l'analyse du développement professionnel. Mettre l'accent sur l'acteur permet d'identifier la manière dont il s'organise dans l'activité, dont il la structure et dont elle le structure en retour. La focale sur les dimensions professionnalisantes apporte un éclairage sur les tensions vécues au plan professionnel et les positionnements renouvelés des acteurs dans les différents contextes. Plusieurs des travaux pris en référence pour la rédaction de cette note de synthèse en apportent témoignage et illustration.

3. 2 - Développement professionnel et expérience

La notion d'expérience, abordée par de nombreuses disciplines, témoigne d'une telle hétérogénéité de définitions qu'elle est difficile à saisir. Parce qu'elle est liée au mouvement de vivre, on ne peut rendre compte intégralement de son intelligibilité et cela souligne le problème que pose son objectivation. Les définitions de l'expérience sont très nombreuses

mais comme le fait remarquer P. Mayen (2009), elles ne sont jamais incompatibles. Aborder la question du développement professionnel sous l'angle de l'activité humaine, c'est la situer dans une perspective expérientielle. Selon J. Dewey (1938) l'expérience emprunte aux vécus antérieurs et modifie la qualité des vécus ultérieurs, installant ainsi un *continuum* expérientiel qui constitue la vie même (Mayen, Mayeux, 2003). Apprentissage en situation et sédimentation d'un vécu sont donc les deux dimensions qui sont à considérer car constitutives de l'expertise. L'expérience a donc trait à la transformation de soi, de ses manières de penser et d'agir, de la relation aux autres et au monde. Cette note de synthèse, vise la formalisation de la manière dont elle s'inscrit dans l'histoire d'un agir singulier et se socialise dans des pratiques professionnelles partagées, au cours d'une quête et du mouvement de transformation qui l'anime fondamentalement. De ce point de vue, aborder la construction de l'expérience par le prisme des activités implique de se pencher sur le « travail de l'expérience » (Pastré, 2013). Plus que son produit, c'est la manière dont elle se construit et se transforme qui importe, chaque étape constituant à la fois l'assise et le moyen de l'étape suivante (Barbier, Thievenaz, 2013). Cette conception tend à conduire à l'idée que dans le monde actuel, en proie aux accélérations, générateur d'injonctions à s'adapter aux transformations à l'œuvre, l'expérience constitue une ressource car elle permet de développer des marges de manœuvre et en même temps de se ménager pour rester en santé. Le développement professionnel et l'expertise qu'il construit pose la question de la mise en patrimoine de l'expérience. Selon B. Zimmermann (2011) l'expérience ne peut plus être le cumul au long cours mais la diversité raisonnée, significative, de capacités d'agir, de capacités d'adaptation. La notion se déploie « entre routine, créativité de l'agir et la mise à l'épreuve de soi ». C'est par le travail sur soi, la réflexivité que son caractère de fragmentation du vécu et de disjonction des temporalités peut s'estomper et qu'elle devient une ressource.

A partir des apports de G. Canguilhem, B. Schwartz (1994) met en évidence le double mouvement de l'expérience : irréductible aux catégories d'analyse parce que consubstantielle au mouvement de vivre, l'expérience est pourtant ce qu'il faut « savoir faire parler » si on veut en tirer de éléments de connaissance. Il propose une double anticipation de l'expérience qui permet de l'aborder sous forme de leçon et/ou de rencontre. La première approche est issue d'un vécu collectif sédimenté, transformé en patrimoine intellectuel provisoirement stabilisé qui favorise l'anticipation d'événements à venir. La seconde se révèle lorsqu'il faut faire preuve d'inventivité pour faire face au surgissement de la nouveauté.

S. Maillot (2012) qui explore l'expérience dans les récits de « vécu de transitions » montre que l'expérience n'est pas seulement le produit d'une histoire sédimentée mais que face à l'injonction toujours plus grande de s'adapter au changement, elle se construit dans la mise en relation de plusieurs déterminations de l'être : éprouvé, mémorisé, pensé.

Reconstruire l'expérience est une tentative de théorisation de soi et de la saisie du monde, un acte qui combine des connaissances avec du pouvoir d'agir et du vouloir agir (Le Boterf, 1995). La modélisation de l'activité de développement professionnel à partir du modèle *Hélices* (Linard, 2001) qui est détaillée au chapitre III, permet de saisir le rôle clé de l'expérience. Prenant ancrage dans le passé et se nourrissant de projection dans l'avenir, l'expérience est d'une étude incontournable pour saisir cette activité processuelle du développement professionnel générateur d'expertise.

3. 3 - Développement professionnel et compétences

La littérature scientifique en SHS montre que le processus même de construction des compétences des professionnels en activité est peu connu. Il semble bien que les processus sont similaires à ceux dégagés par R. Wittorski (1998)²² par rapport à l'apprentissage en situation de formation : partir d'une pratique, d'une expérience, être confronté à des situations professionnelles complexes, et dans une certaine mesure, préparées, anticipées (par la formation de scénarios, d'hypothèses, de plans d'action), réfléchir *a posteriori* sur les régulations à partir de l'analyse de l'expérience et préparer ainsi les expériences suivantes. Tout ceci nécessite « un processus de longue durée caractérisé par la récurrence de situations à la fois semblables et différentes » (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001). Les professionnels en exercice développent prioritairement leurs compétences professionnelles par l'exercice réfléchi du métier et par la résolution, seuls ou en équipe, de problèmes professionnels (Huberman, 1989, 1995), ce qui converge avec plusieurs des études ([2] ; [3] ; [8] ; [11]) étayant cette note de synthèse.

La notion de compétences est fréquemment qualifiée de « mot-valise » car tant en France qu'en Europe (Klieme, 2004 ; Reetz, 1984, cités dans Albero, Nagels, 2011), elle fait partie de ces termes ambigus qui recouvrent une diversité de significations mises au service de finalités très différentes, sinon opposées. Cette richesse heuristique ambiguë fait en même temps sa force théorique et pragmatique. Selon B. Albero et M. Nagels (2011), ce terme est pris sur le terrain, entre deux tendances aux logiques opposées, sinon contradictoires : la tendance à instrumentaliser la connaissance à des fins de rationalisation et de rentabilisation économique et la tendance à l'instrumenter à des fins de développement professionnel et personnel. Très employé en formation continue depuis les années 80 (Reboul, 1988 ; Rey, 1996 ; Ropé, Tanguy, 1994, Le Boterf, 1995, 1997, etc.), le terme compétence est de plus en plus employé dans l'enseignement supérieur, sous l'influence des directives européennes et du double mouvement de masterisation des formations professionnelles et de professionnalisation des formations universitaires. En France, l'incitation au développement de l'approche programme et de l'approche par compétences conduit les équipes pédagogiques à revoir les dispositifs de formation. Au-delà de l'objectif d'accréditation, cette révision des programmes et maquettes de formation peut être lue comme une forme de réponse à la demande sociale de préparation à l'insertion sociale et professionnelle des étudiants adressée à l'enseignement supérieur. Associée au terme qualité, la notion de compétence s'installe dans le vocabulaire du *management* et de la formation professionnelle, mais aussi plus récemment dans celui du pilotage politique de l'enseignement supérieur (HCERES²³) : c'est en cela que la note de synthèse ici présentée peut constituer une ressource pour une meilleure compréhension de la relation entre compétences et développement professionnel en voie vers l'expertise.

Plusieurs recherches en formation appréhendent la notion de compétence en vue de définir les dimensions en jeu dans l'activité humaine, leurs propriétés et les relations qui les

²² Dans un article, R. Wittorski (1998) explicite cinq voies de développements de compétences :

- l'action seule : par essai et erreur, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements ;
- la combinaison action et réflexion : par « tâtonnement assisté », c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ;
- la réflexion rétrospective sur l'action ;
- la réflexion anticipatrice de changement sur l'action : ce processus et le précédent ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes ;
- l'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en oeuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation).

²³ HCERES : Haut conseil de l'évaluation de la recherche en enseignement supérieur, <http://www.hceres.fr> (fait suite à l'AERES : <http://www.aeres-evaluation.fr>)

caractérisent, ainsi que le sens que les acteurs accordent aux situations et à leur régulation. Ainsi deux perspectives complémentaires sont mobilisées par B. Albero et M. Nagels (2011) dans la perspective d'une modélisation opératoire. Dans l'une, la question des nouvelles compétences exigées des acteurs dans un contexte d'utilisation banalisée des technologies (Belisle, Linard, 1996) est abordée en considérant le caractère systémique, complexe et instable, à la fois global et incarné, multidimensionnel, sensible au contexte et constamment évolutif de l'activité humaine intentionnelle (Linard, 1989, 1994, 2001). Plus que la somme des compétences élémentaires qui la composent, la compétence d'un expert est précisément la compétence auto-adaptative supérieure d'organisation et d'intégration qui lui permet de les dépasser (Lameul, 2016, à paraître). Dans l'autre, la compétence se définit comme une organisation instable et temporaire de représentations mentales, plus ou moins présentes à la conscience, fonctionnellement couplées à des facteurs d'agencement et de régulation de l'activité dans le but d'obtenir une performance. Dans le courant de recherche sur la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2005), la notion de compétence est décrite comme un ensemble complexe de composantes en interaction : dispositions, connaissances, motivations, habilités et comportements. La compétence acquiert ainsi un caractère non prescriptible et l'acteur est appelé à composer avec l'incertitude (Linard, 2001, 2002), dans un contexte précis qui organise en partie son activité (Barbier, Durand, 2003 ; Brassac, 2007 ; Zeitler, 2006) et le conduit à résoudre des problèmes et à s'adapter aux aléas (Minet, Parlier, De Witte, 1994 ; Zarifian, 1988, 2001). Dans cette approche, c'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles (réussites, échecs), que les professionnels consolident leurs compétences. En relation à l'expérience, celles-ci sont des processus qui « se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail » (Mayen, Mayeux, 2003, p. 42). Plusieurs auteurs conçoivent la compétence en termes d'intelligence ou de maîtrise des situations (Zarifian, 2001 ; Le Boterf, 2002 ; Perrenoud, 2000 ; Masciotra, 2004). Une compétence se comprend alors dans l'agir d'une personne qui solutionne avec succès une situation. C'est le fait que la personne parvient à solutionner la situation avec succès qui devient le critère de la compétence (Jonnaert, 2002). La perspective est alors celle de la compétence située, ou mieux de l'agir compétent situé.

Toujours selon B. Albero et M. Nagels (2011), l'intelligibilité de la compétence s'établit certes à partir de la dimension cognitive de la conduite de l'activité, mais elle ne devient pertinente et opérationnelle qu'en incluant les éléments conceptuels d'une théorie du sujet (Nosulenko, Rabardel, 2007) et des théories sociocognitives des relations à soi et à autrui (Bandura, 1986). Le cadre théorique ici proposé rappelle que la compétence résulte d'une activité humaine complexe mettant en jeu des composantes à la fois cognitives, motivationnelles et sociales et qu'elle s'exprime par des processus d'attribution et de transactions normatives avec l'environnement. Le fait que B. Albero et M. Nagels (2011) en fassent remarquer les deux facettes, interne psycho-cognitive d'une part, externe socio-évaluative d'autre part, renvoie à la proposition de questionner précisément cette articulation possible entre interne et externe qui sera reprise au chapitre VI pour argumenter l'intérêt de conceptualiser la notion de posture.

3. 4 - Développement professionnel et expertise

La conception du développement professionnel en tant que processus spiralaire et cumulatif conduit à penser que cette activité s'enrichit au fil des expériences de vie qui la constituent, qui la traversent et en résultent. Dans cet enchaînement, l'expertise se dessinerait à partir du regard distancié que porte le sujet sur ce qu'il a vécu et éprouvé. Dans le cas étudié de l'enseignant-chercheur, se pose la question du niveau auquel l'expertise peut se spécifier : dans chacune de ses missions considérée séparément (recherche, enseignement, administration, expertise, édition) ; elle peut être pensée dans sa globalité en considérant que l'articulation entre les missions de l'enseignant-chercheur relève précisément de l'expertise. Au regard de la complexité de l'enseignement supérieur tel que décrit ci-dessus, le développement de l'expertise semble être autant sollicité à un niveau individuel que collectif : le développement d'une expertise collective, va s'appuyer sur une confrontation des pratiques professionnelles, comme il l'est indiqué dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001).

Venue du monde de l'entreprise comme celles de compétence et de professionnalisation auxquelles elle est d'ailleurs associée, la figure de l'expert a envahi l'univers éducatif, plus spécifiquement le champ de la formation à l'enseignement dans le monde scolaire, au détriment d'appellation comme l'érudit, le savant, l'artisan. Selon Y. Lenoir (2004), en ce XXI^{ème} siècle débutant, l'enseignant se doit de devenir un professionnel expert maîtrisant des compétences génériques à partager avec les autres acteurs intervenant dans la formation (*ibid.*). Cette expertise complexe s'inscrit dans une culture commune. Bien que portant essentiellement sur l'enseignement scolaire, les travaux de Y. Lenoir (2004) se rapprochent des questionnements relatifs à l'enseignement supérieur ici évoqués ; ils montrent l'intérêt de l'utilisation de cette notion pour la recherche sur les pratiques enseignantes. Les trois enjeux sociaux et éducatifs qui selon lui, découlent de l'usage de la notion d'expertise en formation à l'enseignement méritent ici d'être mentionnés :

- les travaux sur l'expertise enseignante n'explicitent pas les processus de construction de cette expertise ; la tendance est à la généralisation rapide des résultats de recherche avec formalisation dans des modèles et des approches applicationnistes (Munby, Russell, Martin, 2001 ; Spencer, 2001),
- les travaux sur l'enseignant expert relèvent pour la plupart des sciences cognitives et sont portés par le souci de l'efficacité et de la performance (Gustafsson, Undheim, 1996 ; Munby, Russell, Martin, 2001 ; Tardif, 1999 ; Tochon, 1991),
-la vision de la pratique fondée sur la rationalité wébérienne²⁴ qui infiltre les conceptions de l'enseignant expert est à réfuter (Schutz, 1987 ; Bressoux, 2001) parce que la pratique relève d'un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase pré-active. L'expert est compétent parce qu'il domine rapidement les situations courantes et parce qu'il est capable de coordonner rapidement ses schèmes d'action. S'intéresser à la notion d'expertise conduit donc à questionner également celle de compétence qui y semble centrale. En faisant référence aux travaux de C. Bastien (1997), Ph. Perrenoud, (1997) dit que l'expertise constitue le niveau le plus élevé de la compétence et qu'elle représente le savoir-faire complexe qu'un professionnel a développé à partir de ses connaissances. L'expertise professionnelle est la capacité de réflexion en action, dans tous les processus qui conduisent à la décision. La notion de responsabilité intervient également pour

²⁴ Pour M. Weber (1964a, 1964b), l'action sociale peut être regroupée en quatre types idéaux, dont l'activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive instrumentale. Pour Weber, ainsi que Joas (1993) le relève, « seule l'action rationnelle par rapport à une fin satisfait aux conditions requises pour être complètement considérée comme une action » (*ibid.*, p. 265).

préciser l'activité de développement d'une expertise. Puisqu'il s'agit de maintenir, la vie durant du professionnel, un haut niveau d'expertise, la formation continue se donne pour but constant le développement permanent de la compétence du professionnel et la formation permanente doit s'appuyer sur les acquis antérieurs. Questionner la notion d'expertise invite donc à convoquer celle d'expérience qui a été abordée au point précédent et nécessite sans doute d'en approfondir l'étude en situation très concrète. Le chapitre VI intègre dans le programme l'étude qui y est prévue des activités d'enseignants-chercheurs dans la durée et dans l'articulation de leurs trois missions et ce, à partir de la méthode de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967).

Chapitre II

Un positionnement épistémologique à l'articulation de deux approches : phénoménologique et praxéologique

De manière générale, l'enseignant-chercheur en sciences humaines et sociales (SHS) est en tant qu'acteur social, concerné par le thème de son travail : objet et sujet de la recherche entretiennent donc dans ce domaine une grande proximité. Dans le cas de l'analyse des processus de développement professionnel et de sa reconnaissance, l'enseignant-chercheur est directement concerné par son objet de recherche, ce qui fait qu'en déployant son enquête empirique, il documente et instruit du même coup les processus de son propre développement constitutifs de son expertise professionnelle.

Ce positionnement épistémologique particulier demande à être théoriquement étayé, de manière à permettre aux chercheurs du domaine de préciser les points d'appui épistémologique et théorique qu'ils adoptent et accroître leur légitimité à observer les phénomènes sous les angles qu'ils jugent les plus pertinents. En quoi cette manière d'observer, d'étudier, d'analyser leur est-elle spécifique et se différencie-t-elle d'autres points de vue privilégiés par d'autres disciplines (anthropologie, psychologie clinique, psychanalyse, sociologie par exemple) ?

Ce deuxième chapitre explicite un positionnement scientifique de type socioconstructiviste développé en sciences de l'éducation, principalement à partir des apports théoriques de la psychologie sociale, des sciences de l'information et de la communication, de la philosophie et des sciences cognitives ainsi que de l'expérience pragmatique acquise progressivement dans divers champs de pratique. Un tel positionnement illustre cette particularité des sciences de l'éducation de se trouver placées en situation de mobiliser plusieurs autres sciences et de bénéficier ainsi des résultats théoriques et méthodologiques relatifs à différentes pratiques pour mieux comprendre l'activité humaine finalisée par une intention d'éducation et de formation. Dans ce contexte, l'étude des processus de construction de sens par les acteurs en situation naturelle est privilégiée à partir des discours qu'ils produisent à son propos et des produits de cette activité en termes de connaissance, de développement professionnel et d'expertise. La complexité de l'étude d'un objet tel que l'activité de développement professionnel au sein d'un parcours de vie engage une approche multi-référentielle et conduit l'enseignant-chercheur à adopter un positionnement d'« entre-deux » (Lerbet, 1988)²⁵.

²⁵ G. Lerbet (1988) se réfère aux topologistes pour préciser la notion d'« entre-deux ». C'est un intervalle ouvert, « un intervalle qu'on pose comme continu entre deux bornes mais qui exclut ces bornes réputées inaccessibles de ce point de vue. Et ce point de vue constitue la « science de l'entre-deux » (*ibid.* p. 199).

Du fait de la variété de ses activités (enseignement, accompagnement, organisation administrative et logistique, conseil, expertise, etc.), l'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation se trouve fréquemment placé dans une position d'interface. Il est à la fois impliqué dans des projets de transformation de représentations et de pratiques et attentif à la prise en compte des capacités des acteurs à s'approprier, refuser, contourner ou détourner le prescrit. Il importe donc d'explorer aussi finement que possible ces situations formelles et informelles dans lesquelles se déploie le développement professionnel pour acquérir un niveau d'expertise scientifique, académique et pédagogique dans le métier d'enseignant-chercheur. S'intéresser au parcours de formation des sujets dans ces situations nécessite d'adopter une approche à la fois compréhensive et pragmatique qui vient prendre appui sur un étayage phénoménologique et praxéologique. L'étude approfondie des cas où la personne apprend en situation de formation professionnalisante instituée ([1] ; [2] ; [3] ; [11]) ainsi que celui des personnes en exercice qui continuent de se former tout en adoptant une position de « sachant » ([8] ; [9] ; [14]) doit permettre de repérer toutes les composantes du développement professionnel et de commencer à questionner la place occupée par la notion de posture. Cette étude détaillée des situations telles qu'elles sont vécues par les sujets dans leurs environnements de travail est susceptible de fournir quelques points de repère pour l'analyse des interrelations entre environnements et sujet(s) dans une visée d'intelligibilité [12]. Du fait de l'interaction réciproque supposée entre l'environnement, les facteurs internes à la personne et les actions (Engeström, 1987 ; Linard, 1989 ; Bandura, 1999 ; Albero, Guérin, 2014), ces approches épistémologiques dominantes sont influencées par les approches sociotechnique (Albero, 2010a), écologique (Bateson, 1977 ; Simonian, 2015) ou relationnelle (Eneau, 2013). Pour accéder à une certaine intelligibilité (Barbier, 2001) de l'activité du sujet en voie de développement professionnel, l'articulation entre approches phénoménologique et praxéologique vient prendre appui et compléter les approches existantes. Dans une préoccupation de cumulativité, cette mise en perspective vise l'élaboration d'un programme de recherche qui sera présenté au chapitre VI.

1. Une approche phénoménologique du sujet en action

Les recherches conduites ont toutes accordé une place importante à la dimension subjective de l'activité des sujets étudiés. Les analyses produites concernent principalement le vécu tel qu'il est identifié par l'acteur comme étant significatif pour lui : c'est la dimension phénoménologique de l'expérience de production de connaissance qui est ici plus particulièrement examinée. Il s'agit de rendre compte dans des situations ordinaires, de l'organisation des significations qui émergent chez les acteurs lors de leurs interactions avec le contexte matériel et humain. A la manière dont ont procédé B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009), il y a « centration sur la *manière* singulière d'être et de faire (De Certeau, 1980), sur les processus d'intention et de changement, de négociation et de rapports de force, de motivation et régulation qui constituent *l'ordinaire de l'action des acteurs dans le quotidien* (Schütz, 1943, 1962) » (*ibid.*, p. 19).

Le chapitre suivant précisera que « l'entre-deux n'est pas une fusion indifférenciée entre les deux pôles (liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet) mais elle atteste d'un espace de médiation irréductible entre les deux » (Peeters, Charlier, 1999).

1. 1 - Une prise en compte de la dimension vivante de la réalité

La phénoménologie est choisie comme approche car elle concerne l'attention à la connaissance du monde telle qu'elle peut être vécue dans l'expérience immédiate, à certaines conditions. Elle correspond à la tradition philosophique occidentale qui a mis en question avec le plus de radicalité l'idée d'une réalité pleinement objective. Effectuant une séparation entre l'esprit pensant (le sujet) et le monde matériel (les objets), R. Descartes pose, au XVII^{ème} siècle, les fondements des sciences objectives dont la construction a produit la plupart des connaissances et des technologies qui sont tenues pour acquises par le monde moderne occidental. Pourtant, en négligeant systématiquement l'expérience du rapport ordinaire et quotidien au monde qu'elles considèrent subjectif et trop dépendant de contingences locales et singulières, de telles sciences laissent de côté une part du vivant. D. Abram (1996) insiste sur le fait qu'en dépit de tous les artefacts mécaniques, « le monde où nous nous trouvons avant de commencer à calculer et à mesurer n'est pas un objet mécanique inerte mais un milieu vivant, un paysage dynamique et ouvert, sujet à ses propres humeurs et métamorphoses » (*ibid.*, p. 56). La vie des humains et la vie du monde sont profondément interdépendants. Le milieu dont quelqu'un fait l'expérience directe n'a rien d'un objet prédéterminé, c'est une réalité ambiguë qui co-construit des perceptions, des émotions, des sentiments. Même le scientifique le plus détaché commence et termine son travail dans ce champ d'expérience indéterminé où des changements d'atmosphère ou d'humeur peuvent modifier sa démarche expérimentale ou l'interprétation de ses données. La réalité fluide de l'expérience directe en est venue à être assimilée à une dimension secondaire, dérivée, une simple conséquence des événements qui se déroulent dans le monde plus réel des faits scientifiques quantifiables et mesurables. Pourtant, l'ambiguïté de l'expérience fait déjà partie de tous les phénomènes qui captent l'attention car tout ce qui est perçu, est déjà lié à la subjectivité, incorporé à la dynamique même de la vie et du sensible. Les paradoxes qui s'en suivent sont renvoyés à la psychologie qui tente de comprendre la dimension pré-objective qui imprègne et nourrit toute connaissance et dès lors tente d'explicitier la manière dont l'expérience subjective tout à la fois soutient et limite les sciences positives. Or il n'en est rien : cette discipline s'est conformée au paradigme positiviste, pour lequel la psyché a été réifiée en objet étudiable comme n'importe quel autre objet d'un monde objectif qui serait préexistant, prédéterminé. Une partie importante des sciences cognitives s'efforce d'établir les modèles des processus computationnels qui soutiendraient l'expérience mentale. Le monde de notre expérience directe, spontanée a toujours tendance à être considéré comme dérivant d'une dimension objective, impersonnelle de faits qui existeraient en soi et dont les instruments et équations peuvent donner un aperçu. L'évolution rapide actuelle des technologies laisse présager à l'avenir, d'une avancée significative dans la saisie technique de cette dimension humaine de l'activité. Même si à ce jour aucun résultat scientifique ne permet de s'y attarder, cette annonce d'un nouveau possible – et quel possible – ne peut laisser indifférent. Cette vue prospective est à mettre en relation avec les éléments contextuels évoqués au chapitre I et sera reprise au chapitre final quand sera explicité la nécessité de conceptualiser la notion intégrative de posture.

La phénoménologie telle que développée par E. Husserl au début du XX^{ème} siècle, ne cherche pas à expliquer mais à décrire la manière dont le monde se rend présent à la conscience et la manière dont les phénomènes sont explorés par l'expérience sensible. Le génie d'E. Husserl (1907, 1961, 1992) a consisté à comprendre, à l'encontre des courants dominants de son époque, que l'objectivité conduisait à une éclipse presque totale du monde de la vie, un oubli presque complet de la dimension vivante de la réalité. Motivée par l'ambition de modéliser et d'expliquer tous les phénomènes, les sciences sont devenues étrangères à l'expérience

humaine directe : leurs multiples énoncés techniques spécialisés ont perdu toute pertinence quant au monde sensuel des engagements ordinaires. Alors qu'il constitue à l'origine une tentative de légitimer la conscience théorique, le projet d'E. Husserl (*ibid.*, 1996) aboutit à la tentative de raviver le monde vivant de l'expérience sensorielle, avec en conséquence la prise de conscience de la terre comme base oubliée de tous les modes d'appréhension. Il s'agit de prêter attention aux rythmes et aux textures de la dimension subjective de l'expérience, non pour la capturer et la contrôler mais pour se familiariser avec ses différentes manières d'apparaître afin de réussir à donner finalement voix à ses formes énigmatiques et changeantes.

La phénoménologie expliciterait ainsi ce qui est à la base des autres sciences car la biographie même du chercheur imprègne sa manière de faire. Il est probable que bien qu'ayant opéré des évolutions dans ses champs d'intervention et dans les activités qui relèvent de ces champs, la dimension sociale des premières activités dans une carrière soit suffisamment incorporée pour qu'elle influe sur le style et peut-être même la nature des activités suivantes. La prise en compte du vécu d'enfance repérée comme condition caractéristique du développement professionnel au chapitre V s'inscrit dans cette logique. Si ce repérage est intéressant pour expliquer l'ancrage du positionnement épistémique et des choix (thématiques, méthodologiques, éthiques) que réalise un chercheur au cours de sa carrière, il n'en reste pas moins nécessaire de comprendre à quel point il s'impose et influence tant la manière de s'engager dans la recherche que celle de produire des connaissances sur les situations étudiées.

1. 2 - Le corps, sujet/support de l'expérience

Dans la visée de rendre plus méthodique la phénoménologie husserlienne, M. Merleau-Ponty (1945, 1960) fait du corps le véritable support de l'expérience. D'emblée, il affirme l'identité du sujet (le soi de l'expérience) avec l'organisme culturel. Il demande de reconnaître dans les situations de fonctionnement cognitif le plus abstrait, la vie sensuelle et sensitive du corps. Du point de vue phénoménologique (c'est-à-dire de la manière dont chacun fait l'expérience et la vit), le corps est une entité créative qui évolue et se transforme (métamorphique). Il a son style et son caractère propres, sa texture et des spécificités (un tempérament) qui le distingue des autres corps. Ces limites (celles de tout être mortel) ne se séparent pas des autres entités (sujets et/ou objets) si bien que les relations entre elles ne peuvent pas se limiter à être prévisibles et prédéterminées. Au contraire, la présence corporelle sensible est cela seul qui permet d'entrer librement en relation avec l'ensemble des entités de l'environnement. En montrant que le corps est le sujet de l'expérience, M. Merleau-Ponty (*ibid.*) détruit tout espoir pour la philosophie de produire une image totale de la réalité. Il ouvre la voie à une phénoménologie authentique, à une philosophie qui s'efforce non pas d'expliquer un monde extérieur à soi mais plutôt de donner voix au monde qui part de l'expérience située à l'intérieur de soi. Reconnaître la vie du corps et affirmer la solidarité avec cette forme physique, c'est reconnaître son identité animale, vivante, au même titre que les autres êtres vivants sur terre pour ainsi retrouver et réactiver la base organique de la pensée, de l'intelligence et de l'esprit.

Selon M. Merleau-Ponty (*ibid.*) l'invention et l'agilité qui sont associées à l'intellect sont, non un état préétabli une fois pour toutes, mais une élaboration, une récapitulation, à partir d'une créativité plus profonde déjà à l'œuvre au niveau le plus immédiat de la perception sensorielle. La dimension perceptive du corps n'est pas une machine programmée mais une forme active et ouverte qui ne cesse d'improviser et d'ajuster ses relations aux choses et au monde. Le corps est sollicité par le sensible et une question est posée au sensible par le

corps : c'est un double empiètement, une dynamique de relations réciproques. La perception est un accord, une synchronisation entre ses propres rythmes et les rythmes des choses et du monde, leurs tonalités, leurs textures. Dans cette danse entre le sujet charnel et son univers, le corps mène parfois et parfois ce sont les choses. C'est pour reconnaître et souligner leur participation active, dynamique à l'expérience perceptive que M. Merleau-Ponty (*ibid.*) fait des phénomènes perçus des êtres aux qualités sensibles et du sensible un champ de présences animées. La perception engage une activité concertée de tous les sens et de la manière dont ils fonctionnent et s'épanouissent ensemble. C'est ce qui permet de faire l'expérience d'un phénomène comme d'un centre de forces, un nœud d'expériences, un Autre.

Plus récemment et dans le prolongement de ces travaux fondateurs, D. Abram (2010) souligne que « lorsque nous faisons un avec notre corps et que nous goûtons le monde avec nos sens animaux, une grande partie de notre environnement bâti et tant d'artefacts qui le peuplent semblent superflus et ennuyeux » (*ibid.*, p. 92). Le simple fait que la dimension perceptive du corps s'inscrit dans la continuité du vaste corps de la terre, que la présence du monde est présence vivante à ces dimensions perceptives et sensibles du corps, produit échanges et métamorphoses.

Cette attention plus grande portée au corps en tant que sujet d'une expérience, appelle une démarche de réflexivité de la part du chercheur et un questionnement particulier quant à l'ancrage des connaissances qu'il contribue à produire. La complexité de ces interrelations entre le sujet et son environnement invite à convoquer d'autres approches pour préciser certains angles de vue et gagner en subtilité d'analyse. C'est ce qui conduit à la suite, à articuler les approches phénoménologique et praxéologique et à les mettre en relation avec une approche écologique (Simonian, 2015) dans laquelle s'inscrivent les approches sociotechnique (Albero, 2010a) et relationnaliste (Eneau, 2013).

2. Une approche praxéologique de l'activité

La construction de connaissances à propos du développement professionnel de l'enseignant-chercheur qui est visée dans cette note de synthèse, articule deux particularités : elle trouve ses fondements et ses ressources dans l'action elle-même ; entre autres objectifs, elle a en retour, celui de se placer au service de cette action. L'orientation de travail retenue est commune aux courants de recherche en sciences de l'éducation qui s'intéressent à l'activité effective, c'est-à-dire au sens que les acteurs accordent à leur activité et à l'objectivation des pratiques qui la constituent.

2.1 - La connaissance en tant que pratique sociale

Adopter une approche praxéologique, c'est partager l'intérêt renouvelé pour les travaux des pragmatistes américains²⁶ bien connus depuis de nombreuses années, dans le champ des SHS. Les travaux de M. Linard qui seront convoqués au chapitre suivant, s'inscrivent dans cette même veine car ils montrent en sciences de l'éducation, sur une période de trente ans de recherche, l'évolution épistémologique des technologies éducatives et de ses incidences

²⁶ En particulier ceux de G. H. Mead (Brassac, 2005, 2007) et de J. Dewey, cités par Frega, 2006 ; Sensevy, 2010, 2011 ; Zask, 2012 ; Albero, Brassac, 2010 ; Karsenti, Quéré, 2004 ; Lavergne, Mondémé, 2008.

sur les modèles de connaissance et les usages en formation. L'ensemble de ces travaux convergent sur la proposition de développer ce qui relèverait d'une épistémologie de la pratique (Frega, 2006). Potentiellement fédératrice, cette proposition concerne tous les chercheurs qui s'efforcent de concevoir des modèles et des analyses de type non dualiste dans le domaine. Le développement d'une épistémologie de la pratique, transversale aux sciences qui s'intéressent à la connaissance et à son développement dans la formation, permettrait de partager et d'explorer de manière plus méthodique ce positionnement en tant que postulat n'ayant plus à être ni démontré, ni justifié. En conduisant à renoncer à la conception disjonctive entre théorie et pratique et entre pensée et action, l'épistémologie de la pratique permet de penser la connaissance non seulement dans sa dimension encyclopédique et érudite finalisée par sa validation en savoirs, mais aussi dans sa dimension plus prosaïque de résolution de situations singulières (*ibid.*).

Dans cette même perspective, une approche praxéologique de la connaissance se caractérise par une analyse de la connaissance en tant que pratique sociale (Albero, Brassac, 2013). À la fois compréhensive dans son épistémologie, spécifique à son champ d'application et adaptable à ses divers terrains, une telle approche devrait permettre d'appréhender sous toutes ses facettes la réalité des modèles, des pratiques et des enjeux portés par les projets politiques sous-jacents aux « sociétés du savoir », à leurs promesses, leurs limites et leurs conséquences. Cette pratique couple des entités (humaines et non humaines) en tenant compte de la diversité des modalités de l'activité cognitive : naturelles (exploration, imitation, mémorisation, autorégulation) et instituées (instruction, entraînement, enseignement, conseil, accompagnement), replacées dans le temps et l'espace des sujets-acteurs et des institutions. Dans le prolongement des travaux de M. Linard (1989, 1994, 2001), elle vise à réunir des dimensions qui ont pu être étudiées de manière séparée : intellect/corps, individu/société, cognition/émotion.

Une praxéologie de la conduite humaine (Brassac, Fixmer, Mondada *et al.*, 2008 ; Brassac, 2007 ; Albero, Brassac, 2013) réunit quatre théories dont la pertinence a été soulignée dans de nombreux travaux (notamment Licoppe, 2008) : la théorie de l'activité (Léontiev, 1947, 1975) ; la théorie de l'action située (Suchman, 1987) ; la théorie de la cognition distribuée (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988) ; la théorie des acteurs-réseaux (Latour, 2006). Bien qu'issues de champs disciplinaires différents, ces théories partagent la prise en compte de trois dimensions fondamentales : le processus dynamique inscrit dans le temps et l'espace qui fait le développement ; les interactions entre les humains et entre l'humain et son environnement ; la place des objets (artefacts, outils, instruments) matériels, virtuels ou symboliques.

2. 2 - La construction du sens dans l'action

Selon C. Brassac (2007), ce sont les pratiques qui forgent les connaissances – raison qui l'amène à proposer d'abandonner une rationalité que l'on peut qualifier de mentaliste pour une rationalité qualifiée de praxéologique. Ces pratiques sont triplement soutenues par les esprits des acteurs mais aussi par les corps et par les artefacts ; elles sont aussi inscrites dans le rapport des acteurs à autrui (contexte psycho-social) et aux instruments techniques (contexte matériel-technique). Dans l'étude que fait ce chercheur des travaux d'A. Amin et P. Cohendet (2004) sur l'architecture de la connaissance, il souligne le fait que ces derniers qualifient ces pratiques de *mind-body-thing practices*. Pour eux, la connaissance est d'abord, et avant tout, une pratique qui s'actualise dans des communautés qui sont des espaces-temps tramés d'interactions entre humains et médiés par des artefacts. En adoptant une

manière de penser la rationalité humaine qui renonce au seul état mental et opte pour la dynamique relationnelle entre l'individu et son environnement, les auteurs passent du « possédé » à l'« agi ». C'est en ce sens qu'ils se réclament du pragmatisme américain d'une part (Dewey, 1925/2014 1938/1993 ; James, 1907/2007) et du socio-culturalisme issu des travaux de L. Vygotsky d'autre part (Engeström, 1987, 2001). La connaissance n'est pas un « être », un « posséder » mais un « faire », un « agir ». La connaissance n'est pas un état, mental, c'est un acte, une pratique inscrite dans le social et dans ses instruments. Il est alors indispensable de l'étudier là où elle s'actualise : dans les interactions qui conforment la communauté. C'est ce en quoi ces chercheurs s'inscrivent dans une praxéologie en tant que théorie générale de l'action, plus que dans une pragmatique en tant que théorie générale de l'usage des signes. C'est ce pourquoi ils préconisent, pour mener à bien un tel projet de connaissance, de développer une anthropologie de la connaissance.

Cette construction collective et collaborative d'une connaissance qui s'élabore dans l'action est particulièrement bien montrée dans l'étude du forum de discussion entre enseignants en formation initiale ([13] ; Kuster, Lameul, 2008, 2009) dans le cadre du projet de recherche *Communautés d'apprentissage en ligne, Instrumentation, Collaboration* (ERté CALICO)²⁷. L'analyse des échanges réalisés sur le forum débat apparaît comme un écrit collectif spécifique appuyée sur des descriptions de pratiques dont l'argumentation polymorphe et distribuée ne se livre que grâce à la ressaisie par un regard extérieur (participant, chercheur ou formateur). Même implicite, la structure de cette argumentation pèse sur les propos des professeurs stagiaires participant au forum, en produisant peu à peu un réseau de significations partagées, un *grounding* (Baker *et al.*, 1999). Une connaissance se construit dans l'activité d'échange propre à la communauté d'enseignants qui fréquente le forum.

2. 3 - Une visée praxéologique d'usage social de la recherche

Cette deuxième acception de la perspective praxéologique considère les connaissances produites dans l'étude du développement professionnel comme un processus finalisé par le retour réflexif sur l'action. De façon en partie tacite, incorporée, partagée, les connaissances produites dans l'action participent également à transformer celle-ci, en permettant aux acteurs d'agir de manière plus efficace, mais aussi plus éthique, par la prise de décision, la négociation du consensus, la transmission de valeurs. Elle concerne au moins trois niveaux d'usage social de la recherche sur le terrain : 1) étudier de manière réflexive le processus de construction de connaissances comme une opportunité de développement personnel ; 2) documenter le processus de développement professionnel pour enrichir la conception des environnements de formation et l'accompagnement des enseignants du supérieur dont le besoin est de plus en plus important dans le secteur de la pédagogie universitaire ; 3) documenter la conception des situations de formation que les enseignants-chercheurs sont appelés à mettre en œuvre dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle des étudiants qui fréquentent l'enseignement supérieur.

La recherche comme opportunité de développement professionnel

Depuis le doctorat qui a constitué le passage d'un registre d'intervention (formation, conseil,

²⁷ Voir le site de l'ENS Cachan : <http://www.stef.ens-cachan.fr/version-francaise/recherche/projets/calico-2006-2009--185954.kjsp?RH=1215529015990>

expertise, ingénierie de formation, gestion prévisionnelle des compétences) à un registre de recherche, les travaux s’ancrent explicitement dans une perspective praxéologique. Ils se développent dans les contextes concrets de formation et d’apprentissage, ne s’arrêtant pas à une simple déclinaison de la modélisation initiale, mais documentant ce modèle en retour, l’enrichissant et réinterrogeant parfois des hypothèses ou des postulats initiaux, comme en témoignent différents exemples pris en référence dans cette note de synthèse. Les choix méthodologiques exposés au chapitre suivant, rendent compte de la manière optimale dont recherche et action s’articulent dans la perspective de produire des résultats de qualité par rapport aux processus complexes étudiés. Ce faisant, ils ont largement participé à la mise en dynamique du processus de développement professionnel du chercheur au fil de ses activités professionnelles. C’est cet engagement dans une double démarche inscrite dans l’activité, à la fois productive de résultats et constructive d’une identité d’enseignant-chercheur, qui est ici questionnée : s’est-elle naturellement mise en place ? A partir de quelle mise en synergie ? A partir de la rencontre de quels éléments, Pourquoi ? Comment ? etc. Le modèle *Hélices* de M. Linard (2001) qui sera présenté comme base du cadre conceptuel au chapitre III, aidera à repérer plus précisément l’enchaînement spiralaire des activités qui participent au développement professionnel et qui font monter en compétences le sujet jusqu’à l’expertise.

Une production de connaissance au service de l’action

La réflexion sur le positionnement épistémologique renvoie le chercheur à un questionnement de son rapport à autrui dans la démarche de recherche et dans sa conception de la relation qu’il établit vis-à-vis de la production d’informations objectivées en vue d’élaborer de nouvelles connaissances. A partir de l’analyse de plusieurs paramètres de la relation chercheur-acteur, R.-C. Kohn et P. Nègre (1991) différencient quatre types de liens sociaux : chercheurs et acteurs partenaires ; chercheur-sphinx/acteur-objet ; chercheur-espion/acteur sujet d’expérience ; chercheur-voyeur/acteur-prétexte. En référence à cette typologie, plusieurs des travaux présentés se caractérisent par un positionnement dans le type de liens « chercheurs et acteurs partenaires » (Lameul *et al.*, 2012 ; [16] ; Villiot-Leclercq *et al.*, 2014 ; Lameul, 2015). Une évolution dans l’apprentissage du métier de chercheur s’est opérée indéniablement sur ce registre : tandis que les premiers travaux ont plutôt été conduits de manière classique dans une relation « chercheur-sphinx/acteur-objet » (projet CALICO, thèse), les enquêtes suivantes se sont affranchies de ce modèle inspiré d’une épistémologie objectiviste pour emprunter des formes plus adaptées à la nature des thèmes et des terrains d’étude. L’expérience de quelques années de recherche en collectif a permis de prendre conscience de la dimension sensible des objets/sujets étudiés. La possibilité d’apprendre de chercheurs plus expérimentés ainsi que la mobilisation d’une expérience antérieure dans les métiers de l’ingénierie de formation ont également joué un rôle dans cette évolution. Le contact avec d’autres enseignants-chercheurs de disciplines différentes (informatique, information-communication, psychologie, sciences du langage, sociologie notamment) ou de nationalité différente (Belgique, Luxembourg, Québec, Mexique, Suisse par exemple) a permis d’amorcer une réflexion qui est progressivement venue questionner la pratique de recherche en la conduisant à s’ouvrir à d’autres manières de faire.

La pratique professionnelle d’expertise assurée dans le cadre de la *mission Pédagogie et numérique dans l’enseignement supérieur* (MiPNES) du ministère questionne également de manière régulière les articulations possibles entre recherche et action (Lameul, Loisy, 2014 ;

[14]). Les particularités, voire les spécificités des rôles des différents acteurs ou des mêmes acteurs dans des fonctions différentes se sont ainsi progressivement dégagées dans le contexte de l'enseignement supérieur : leurs *possibles* et leurs potentiels d'interaction au service de l'action globale mais aussi au service du développement professionnel sur ce terrain.

La dimension praxéologique se retrouve également dans les modalités de communication et de production : le *design based research* est adopté comme mode de travail entre chercheurs, enseignants et ingénieurs de formation par exemple (cf. chapitre VI). La démarche dispositif proposée par G. Jacquinot et H. Choplin (2002) a retenu une attention particulière car elle permet que s'exprime et se traduise de manière opérationnelle, un positionnement épistémologique central dans les approches phénoméno-praxéologique et sociotechnique. La prise de distance relative aux diverses activités et leur analyse réflexive à laquelle est renvoyé le chercheur font de ces démarches des jalons qui ont permis de dégager les principes fondamentaux du programme de recherche et d'action explicité au chapitre VI.

Une recherche pour documenter et instruire l'enseignement

Dans la même ligne de travail que B. Albero (2010c/d/e, 2013), J. Guérin (2012) et J. Eneau (2013) et parce que cela correspond à des principes d'action partagés, la dimension praxéologique constitue donc un point d'appui important du programme de recherche et d'action élaboré à partir de cette note. Dans ce cadre, la relation entre recherche empirique et situations de formation est envisagée dans une relation de dépendance réciproque qui se réalise selon une démarche itérative. L'intervention (enseignement/formation) est analysée comme une construction évolutive, adaptative, étroitement articulée à une analyse réflexive du positionnement de l'acteur dans l'activité. L'enjeu consiste alors à concevoir un *curriculum* de formation de plus en plus indexé à la connaissance de la pratique professionnelle cible pour accroître l'efficacité des formations, au regard du développement personnel et professionnel visé. Par exemple, l'expérience réalisée depuis six ans avec les étudiants de master dans l'unité d'enseignement « Praxéologie/analyse de pratiques » inspire largement les interventions en pédagogie universitaire. Ce programme d'intervention centré sur l'analyse réflexive de l'activité est aussi organisé en référence aux composantes et critères d'efficacité technico-organisationnelle et culturelle orientés par des valeurs de nature éthique que la recherche a permis de repérer [8]. Ce programme d'action se fonde sur une théorie de l'activité humaine dont cette note pose les éléments fondamentaux. Le cadre théorique et méthodologique qu'elle permet de dégager, accorde une place centrale aux significations que les participants aux enquêtes donnent à leur vécu immédiat *in situ* pour reconstruire l'organisation de leur activité en relation avec autrui. C'est en cela et à cet endroit que l'approche phénoménologique s'associe à l'approche praxéologique pour mieux appréhender les processus étudiés.

L'élaboration à visée scientifique réalisée à l'occasion de la note de synthèse crée les conditions renforcées d'une mise en relation des missions de recherche et d'enseignement qui incombent à l'enseignant-chercheur. En effet, les passerelles qu'elle construit entre des démarches qui ont pu à certains moments paraître dispersées, les prises de recul à leur égard enrichissent la démarche en proposant des concepts et des outils permettant de rendre compte à partir de données de l'expérience, de la dynamique et de la transformation du couplage de l'acteur et de sa situation.

Si deux des niveaux d'usage social²⁸ de la recherche caractéristiques de l'approche praxéologique sont déjà bien couverts par les études réalisées (étude de l'activité de développement professionnel ; projet d'investissement dans la formation des étudiants) le niveau des actions en matière de pédagogie universitaire reste à déployer plus largement. Le chapitre VI s'attachera à formuler quelques propositions.

3. Vers une approche phénoméno-praxéologique

L'étude du processus de développement professionnel de l'enseignant-chercheur à laquelle s'attache cette note de synthèse s'appuie sur l'analyse de différentes activités qui jalonnent les parcours de formation, professionnel, académique. L'approche praxéologique conduit à concevoir la production de connaissance à partir d'une pratique sociale résultant du registre du « faire » ([1] ; [8] ; [9] ; [12] ; [15]). Les connaissances ainsi comprises ont cette double particularité : elles sont le fruit d'une activité ; elles sont produites à partir de l'analyse de l'activité en référence aux interactions réciproques entre trois éléments, soit le sujet, l'environnement, le comportement ou la mise en action (Bandura, 1999). Dans le même temps, une approche phénoménologique accorde une place importante au vécu identifié comme étant significatif pour l'acteur dans les situations ordinaires de la vie. C'est ainsi que certains aspects sont plus particulièrement étudiés : la transformation du sujet au fil d'un parcours de vie ; la manière dont les moments de transition et de tension sont vécus en détectant et en exploitant toute opportunité ; les dimensions rationnelles et intuitives des situations qui permettent aux possibles ouverts par ces opportunités de se déployer et de se rencontrer dans une perspective de renouvellement et d'actualisation.

Les modalités du développement professionnel sont d'une telle diversité qu'elles nécessitent que l'analyse réunisse des dimensions souvent abordées jusqu'à présent, sur le mode antagoniste : intellect/corps ; individu/société ; cognition/émotion. C'est ce qui conduit à adopter une approche qualifiée de phénoméno-praxéologique, en vue d'apporter une contribution à l'exploration de ce postulat de non-dualisme entre pensée et action et entre théorie et pratique, articulant de ce fait les dimensions érudites et pratiques de la connaissance (Frega, 2006). C'est précisément ce positionnement épistémologique qui conduit à questionner les modes d'intervention de l'enseignant-chercheur à l'articulation de la recherche et de l'action ([14] ; [15] ; [16] ; [17]).

4. Eclairage des approches écologique, sociotechnique et relationnaliste

²⁸ Pour mémoire, les trois niveaux évoqués ci-dessus sont : 1) étude réflexive de l'activité du chercheur vue comme une activité de développement personnel ; 2) documentation de la conception des environnements de formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur de la connaissance produite en 1 ; 3) mise au service de la conception des situations d'enseignement dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle des étudiants qui fréquentent l'enseignement supérieur.

Les parties précédentes de ce chapitre ont précisé le double ancrage épistémologique : phénoménologique d'une part, avec l'analyse des représentations du sujet à propos de son activité telle qu'il la perçoit et la comprend et avec également l'étude de moments biographiques significatifs et critiques ; praxéologique d'autre part avec l'étude empirique du vécu du sujet selon une visée pragmatique quant à l'usage des résultats de la recherche. Les situations étudiées sont d'une telle richesse que cette approche phénoméno-praxéologique, aussi articulée qu'en soient ses deux volets, ne suffit pas à rendre compte de la réalité de manière satisfaisante. Comme annoncé, l'analyse fait appel à d'autres approches, de manière transversale ou ponctuelle, pour documenter de manière complémentaire les situations étudiées : dans certains travaux ([4] ; [5] ; [6]), l'approche sociotechnique (Albero, 2010a/c, 2014) est mobilisée pour étudier le couplage entre technique et activité humaine, dans son rapprochement avec l'analyse de l'activité collective (Guérin, 2012) ; dans d'autres travaux ([4] ; [6] ; [12] ; [15]), l'approche éco-anthropocentrée (Simonian, 2015) est convoquée pour étudier les formes de relation « sujet-objet » dans les environnements de formation ; dans d'autres travaux encore ([1] ; [8] ; [17]), l'approche relationniste et située (Eneau, 2013) est mobilisée pour l'étude de la dimension sociale de la construction de l'autonomie qui est convoquée.

4. 1 - Proximités avec l'approche sociotechnique de l'activité (Albero, Guérin)

En partant du constat que la recherche en SHS/SE s'intéresse le plus souvent soit aux outils techniques et à la conception des ressources, soit aux usages et aux processus d'apprentissage des sujets, B. Albero (2003, 2010a/b/c) s'attache à définir, à la suite des travaux de M. Linard (1989, 1994, 2001), une approche de la technique centrée sur l'activité humaine. Il s'agit de prendre appui sur un cadre théorique de SHS (Albero, 2010c) pour rendre compte des apports, limites et contraintes liés aux propriétés techniques des objets et aux configurations dynamiques créées par le couplage avec une activité qui, en étant orientée intentionnellement et stratégiquement selon des finalités, finissent par « faire dispositif » (*ibid.*). L'intégration du numérique dans tous les domaines d'activité rend la dissociation objet/sujet/activité plus que jamais inadéquate et contraint à inventer des cadres d'analyse qui tiennent compte de l'actualité des formes de relations et d'interdépendance entre objets techniques et activité humaine. Les objets sont habituellement décrits en termes seconds (supports, outils, auxiliaires) ; ils sont perçus de manière strictement fonctionnelle, dissociée non seulement de leur « mode d'existence » spécifique en tant qu'objets techniques (Simondon, 1958), mais aussi de l'activité des utilisateurs et de leur rôle moteur dans l'évolution des sociétés. Le rapprochement de travaux de diverses disciplines de SHS et de philosophie dans l'analyse de l'activité humaine dans son rapport à la technique a permis à B. Albero (2010a/b/c) de proposer un cadre théorique réunissant les apports de travaux fondateurs (en particulier en anthropologie, Mauss, Leroi-Gourhan, Haudricourt ; en histoire, Parain, Gille, Jacomy ; en philosophie, Heidegger, Habermas, Foucault ; en psychologie, Vygotski, Rabardel), des travaux plus récents (notamment, en information et communication, Flichy, Moeglin, Scardigli ; en sociologie, Gras, Sfez) et les travaux de l'anthropologie et de la sociologie des sciences et des techniques (Akrich, Callon, Latour) qui ont inspiré la dénomination de l'approche de manière à affirmer l'intérêt pour l'étude du couplage entre la dimension *et sociale et technique* de l'activité.

Loin d'être disjoints du corps social, les objets techniques en sont un produit et y jouent un rôle actif en intégrant tout un ensemble de processus (invention, innovation, fabrication,

production, diffusion, usages) incluant les symboles, les imaginaires et les projets sociaux dont ils sont porteurs de manière explicite ou implicite. Ces travaux mettent particulièrement en lumière la manière dont l'objet technique mobilise en les matérialisant toutes les dimensions de l'activité humaine – politique, économique, culturelle, sociale, artistique – ainsi que leurs fonctions d'utilité et d'efficacité, de pouvoir et de prestige, mais aussi d'éthique et d'esthétique. L'ouvrage collectif *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (Lameul, Loisy, 2014, [6]) dans lequel B. Albero a rédigé le premier chapitre illustre bien cette problématique globale à laquelle sensibilise tout particulièrement l'approche sociotechnique.

En intervenant toujours plus avant dans les processus ordinaires de l'action et de la connaissance, les technologies contemporaines ne cessent de renforcer ce couplage du social et du technique. Dans ce contexte, B. Albero propose de voir en quoi, dans le contexte des environnements de formation, la perspective sociotechnique est susceptible de renouveler les points de vue et les modèles d'analyse, en proposant d'autres modes de compréhension des phénomènes et d'autres principes d'action : par exemple le modèle ternaire et trilogique du dispositif (2010a, 2011b) qui sera présenté plus en détail au chapitre III. L'étude intégrée que fait B. Albero, des multiples aspects qui déterminent le rôle des objets techniques dans les environnements d'éducation et de formation, implique d'en traiter les dimensions épistémique, pragmatique et éthique, selon une démarche de type compréhensif.

Ainsi conduite, l'analyse de l'environnement de formation dans ce qui fait tendance permet d'analyser ce en quoi le dispositif instrumente les apprentissages dans le sens de l'autonomisation. Le travail d'articulation entre la conceptualisation ternaire et trilogique du « dispositif de formation » et celle d' « instrumentation des apprentissages » qui met en évidence sept dimensions distinctes (Albero, 2003 ; Albero, Nagels, 2011) permet de comprendre de quelle manière sont produites des « configurations d'activité » sur un continuum entre instruction et autonomie (Albero, 1998, 2014).

En élargissant l'analyse des environnements de formation aux logiques des acteurs et contextes ainsi qu'aux aléas de l'action, l'approche sociotechnique se donne les moyens de rendre leur analyse plus fidèle. Le fait de reconnaître et d'intégrer l'ensemble des phénomènes multiplie les moyens de les comprendre et de remédier aux problèmes qui les accompagnent. Le chapitre VI relatif aux perspectives de recherche reviendra sur ce point.

Réunis par leur intérêt commun pour les concepts d' « activité » et de « configuration », B. Albero et J. Guérin (2014) travaillent à inter-relier leurs approches respectives, l'une relevant d'une échelle plus mésoscopique en articulant les trois concepts de dispositif/instrumentation/configuration, l'autre relevant d'une échelle plus microscopique en étudiant les propriétés et les dynamiques de l'activité collective. Il s'agit, par cette articulation d'approches méso/microscopiques de comprendre ce qui dans l'environnement de formation produit les conditions favorables d'émergence de l'activité collective souhaitée et ce en quoi l'activité individuelle participe de cette dynamique. L'ouverture faite par J. Guérin (2012) vers une approche écologique de l'analyse de l'activité trouve un prolongement dans les travaux de S. Simonian (2015).

4. 2 - Complément d'éclairage par l'approche écologique (Simonian)

En cohérence avec les caractéristiques des environnements contemporains de formation qu'il étudie et dans le prolongement de l'approche sociotechnique, S. Simonian (*ibid.*) adopte

une posture épistémologique fondée sur une approche écologique qui le conduit à penser humains, objets et environnement comme un tout. Tout en faisant fond du cadre théorique de l'approche sociotechnique, l'approche écologique est plus radicale dans la conception couplée des entités et approfondit le concept d'environnement présent en sciences de l'éducation dans de nombreuses orientations de référence : comportementalisme (Skinner, 1953), cognitivisme (Bateson, 1977), constructivisme (Piaget, 1977), socioconstructivisme (Vygotski 1934 ; Bruner, 1996). Dans le secteur de l'éducation et de la formation, l'approche écologique permet de considérer le couplage sujet-objet technique comme relevant d'un espace-temps qui offre de nouvelles possibilités dans un environnement d'apprentissage. Avant d'être le lieu d'une action, ce couplage est un lieu d'interaction appelé « compossible ». Le concept d'affordance proposé par J. J. Gibson (1966, 1977, 1979, cité dans Simonian, 2015) est une manière de traduire cette notion de compossible en inscrivant la relation sujet/objet dans une dynamique issue du couplage environnement phénoménal/environnement physique, ne pouvant se réduire aux strictes caractéristiques de chacune des deux entités. Autrement dit, l'affordance offre une possibilité qui devient effective lorsqu'une relation se produit, ouvrant à son tour, de nouvelles possibilités (Gibson, 1979 ; Norman, 1988 ; Turvey, 1992 ; Declerck, 2013) (*ibid.*, p. 15).

Analysant différentes formes de relations sujet-objet dans des environnements de formation, S. Simonian se situe dans une épistémologie éco-anthropocentrée qui s'intéresse à ce qui est significatif pour un sujet en fonction des multiples environnements fonctionnels et socioculturels dans lesquels il évolue (Norman, 1988). Considérant que les machines ne communiquent pas encore en se créant et en échangeant des symboles, du sens, des raisons de faire (Linard, 1989), la genèse instrumentale proposée par P. Rabardel (1995) concerne donc d'abord la genèse humaine (Albero, 2010a). C'est pourquoi, dans le couplage sujet-objet technique, une attention particulière est accordée à l'humain parce qu'il est considéré comme ayant la capacité d'entrer en relation avec un grand nombre d'autres objets et de (ré)organiser ses propres relations avec l'environnement notamment à partir d'interactions humaines. En partant du concept d'affordance proposé par J.-J. Gibson (1979), le couple sujet/environnement ne peut être qu'enrichi par les objets techniques qui offrent de nouvelles possibilités tant au sujet qu'à l'environnement. Selon une approche phénoménologique, le recours à un objet technique engage l'individu dans une compréhension du monde, mettant en avant un de ses modes d'être au monde.

La proposition de G. Simondon (1958) de définir un écosystème comme un ensemble de « compossibles » est alors retenue par S. Simonian (2015) : propriétés d'objets différents susceptibles d'entrer en relation pour fournir une autre possibilité que celle existante à un environnement dans le but de le réguler. Le recours à un objet est un préalable à la réalisation d'une possibilité espérée qui dépend de l'agencement d'une multitude d'autres objets. Considérer un objet et plus largement, le couplage sujet-objet comme des « compossibles » suppose qu'ils puissent entrer en relation avec d'autres sans que soient pour autant prédéterminées les formes des futures relations.

Plus qu'une « théorie des relations » (Debaise, 2011), l'approche écologique est donc avant tout une « théorie des compossibles ». Elle permet l'étude de modes d'existence hétérogènes qui se déploient dans des univers qualitatifs différents. L'environnement peut être défini comme un espace-temps de propagation, avant d'être un lieu d'interaction ou de prolongement de l'action humaine (Simondon, 1958). Dans cette perspective, l'objet technique n'est pas déterminé uniquement par ce qu'il permet de faire mais par la possibilité qu'il offre. Il est un *possible* du *possible* : un objet technique est considéré comme un « compossible » de l'interaction humaine (*ibid.*, p. 21). Un parallèle peut sans doute être ici

fait avec la recherche *Hy Sup* (2009-13) qui montre comment la configuration « écosystème » présentée au chapitre III, est celle qui résulte de l'exploitation optimale des cinq dimensions caractérisant un environnement de formation hybride (Lebrun *et al.*, 2014 ; [9]).

Parmi les différentes manières d'acquérir des connaissances en contexte naturel, se trouvent les actions conduites dans l'environnement selon les modes de relations que chaque sujet entretient. C'est en ce sens que le courant écologique tel que le présente S. Simonian (*ibid.*) revêt une première particularité : il vise la compréhension en contexte naturel des êtres vivants conduits à agir pour survivre. Pourtant, ce qui intéresse prioritairement l'approche écologique avec le concept d'affordance, c'est moins l'action proprement dite que les raisons qui permettent à une action d'avoir effectivement lieu.

Dans cette dynamique de recherche, l'affordance décrit la possibilité issue du couplage sujet/environnement. Comme le montre S. Simonian (*ibid.*), pour J.-J. Gibson (1979), une possibilité est perçue de manière immédiate lorsqu'un individu entre en contact avec un objet. C'est donc sans hiérarchie que deux entités entrent en relation. Si une différence est souvent opérée entre le « monde intérieur » et le « monde extérieur », l'affordance considère que ces deux mondes n'en forment qu'un car tout composant est porteur de propriétés insécables du monde dans lequel il se situe. En ce sens, la notion d'affordance est mobilisée pour rendre compte, d'une part de la fonction médiatrice et régulatrice du couplage environnement phénoménal/environnement physique et d'autre part de leur régénérescence par les nouvelles possibilités qu'offre ce couplage, au-delà de l'efficacité fonctionnelle du sujet ou de l'artefact.

Selon la tradition phénoménologique, le possible est multifactoriel. Il est lié au caractère de demande ou « valence », à la force, à la dimension culturelle, sociale, à la croyance, à l'imaginaire, à l'intention, à la créativité. Le possible est distribué dans des artefacts qui ne sont pas identifiés par les humains comme étant isolés les uns des autres mais complémentaires, en tant que tout. Cette complémentarité ou « ensemble technique » (Leroi-Gourhan, 1943), permet aux individus de comprendre la fonction d'un objet en tant que système, sans avoir à comprendre ni le fonctionnement de l'objet ni du système qu'il représente. C'est ainsi que la possibilité devient effective : lorsqu'un principe supérieur est identifié, mettant au second rang les raisons pour lesquelles cette possibilité est envisageable (Gibson, 1979 ; Norman, 1988 ; Turvey, 1992, cités par Simonian, 2015). Ce n'est donc pas uniquement la planification d'un environnement signifiant et adapté à des sujets qui est déterminante mais le fait de leur offrir des possibilités d'agir pour y construire du sens, considérant qu'il est nécessaire d'explorer un environnement pour obtenir des informations immédiatement perceptibles, que par la suite, les processus cognitifs transformeront en signification. En référence à A.-N. Leontiev (1947), la signification est comprise comme la généralisation de la réalité par l'humanité, élaborée historiquement, fixée sous forme de mots, de savoirs et de savoir-faire.

Ce positionnement conduit S. Simonian (2015) à produire prioritairement des savoirs sur ce qu'un objet permet d'unir et sur les phénomènes qui se produisent dans/par le couplage sujet/objet/environnement. Les objets techniques attirent d'autant plus l'attention, qu'en modifiant la relation sujet/environnement, ils permettent de développer les connaissances et la pensée d'un humain à propos de lui-même, de son environnement et de leurs propriétés respectives. L'affordance de ces objets ne peut pas être que perceptive, liée à la qualité des interfaces et aux organes sensoriels des individus. Elle dépend aussi des relations qu'entretiennent les individus avec les normes, codes, règles, habitudes, constituant les environnements d'apprentissage (affordance culturelle) et des processus de coopération qu'ils développent en fonction de la place qu'ils occupent dans une organisation (affordance

sociale). Méthodologiquement, les travaux présentés par S. Simonian (*ibid.*) sont proches de l'anthropologie cognitive dynamique telle que la propose E. Hutchins (1995) même si elle est à ajuster aux environnements ouverts comme le propose Y. Engeström (1987).

L'inscription des travaux de S. Simonian (*ibid.*) dans un tel paradigme lui permet, en sciences de l'éducation, de poser la question des conditions pour qu'un environnement d'apprentissage instrumenté puisse être considéré comme un écosystème d'apprentissage. Cela renvoie également à la question de ses caractéristiques pour les acteurs du système d'éducation et de formation ainsi qu'à celles du caractère d'affordance socioculturelle des objets qui le composent et de son bénéfice pour l'utilisateur.

Cette notion de « compossible » remise en lumière par S. Simonian (2015) fait écho au travail engagé dans cette note de synthèse qui cherche à comprendre en quoi les éléments/objets de l'environnement se transforment en possible pour que se déploie l'activité de développement professionnel susceptible de construire l'expertise. Une grande proximité se dessine avec la question de fond posée dans l'ouvrage coordonné avec A. Jézégou et A.-F. Trollat (1999 ; [12]) : sur quoi et comment se fait l'accroche entre les dispositions du sujet et les éléments du dispositif constituant son environnement ?

4. 3 - Complément d'éclairage par l'approche relationnaliste et située de l'autonomie (Eneau)

Après une première série de travaux consacrés aux dimensions sociales de l'autoformation en milieu de travail et à une modélisation théorique des apports de la réciprocité dans les échanges et la coopération, les travaux empiriques de J. Eneau se sont attachés à en étudier certains des phénomènes connexes, portant en particulier sur la construction de la confiance dans les échanges et la coopération à distance. Sa note de synthèse (2013) reprend ses différents travaux portant sur l'environnement de formation (dispositif hybride de formation médiatisée et à distance), dans ses dimensions personnelle (centré sur l'acteur) et collective (en formation d'adultes). Dans une approche qu'il qualifie de « relationnaliste²⁹ » et « située », il dégage et précise les dimensions interpersonnelle, personnelle et collective de l'autonomie de l'adulte en formation. En se référant à des travaux en philosophie et en épistémologie, il enrichit sa modélisation initiale³⁰ (Eneau, 2003). A l'articulation de travaux d'inspiration personaliste et des recherches sur la formation d'adultes, dans une perspective humaniste, J. Eneau (*ibid.*) met en valeur la fécondité des apports de P. Ricoeur pour penser les liens entre autonomie et identité. Grâce aux travaux de ce philosophe et à ceux de J.-M. Labelle en sciences de l'éducation, les articulations entre autonomie et réciprocité mais aussi entre identité et reconnaissance peuvent être développées. Les propositions issues de la visée éthique qui traverse une bonne partie de l'œuvre de P. Ricoeur, permettent de construire des passerelles entre théorie et action. Les liens avec les travaux sur l'autonomie comprise dans un sens plus politique, en référence aux écrits de C. Castoriadis et les apports des théories critiques, suivant en cela J. Mezirow, J. Habermas ou encore A. Honneth, permettent alors de renouveler les interrogations concernant ces enjeux que sous-tend toute réflexion sur l'autonomie, dans une approche de philosophie morale et de philosophie sociale notamment. La notion de « confiance », concrétisant le « pari du don » et officiant

²⁹ Cf. note de bas de page n°134, p. 78, dans Eneau, 2012 : Les termes « relationnaliste » (préférés ici à « relationnelle ») et « située » (auquel pourrait s'adjoindre « situante ») sont repris respectivement à P. Corcuff (2007) et à D. Masciotra, W.-M. Roth et D. Morel (2008).

³⁰ Modélisation développée à l'issue de son parcours doctoral en 2003, à l'articulation des travaux sur l'autoformation dans son acception française et de l'apprentissage autodirigé tel qu'il est étudié dans la littérature nord-américaine.

comme « réducteur d'incertitude » ou encore celle de « délai de réciprocité », impliquent une durée longue d'établissement des relations sociales. Elles ont pu être étudiées et opérationnalisées dans plusieurs de ses travaux, permettant de plus d'effectuer des liens avec d'autres disciplines telles que la sociologie ou la psychologie sociale. S'inscrivant dans les travaux sur la coopération et la collaboration à distance, sa recherche s'est attachée à examiner différentes conditions du développement de l'autonomie dans d'autres formes d'apprentissage réciproque. J. Eneau (*ibid.*) a le souci d'ancrer ses travaux dans une perspective praxéologique qui ne s'arrête pas pour autant à une simple déclinaison de la modélisation initiale, mais qui nourrit au contraire ce modèle en retour, l'enrichissant et réinterrogeant parfois des hypothèses ou des postulats initiaux. Les notions mobilisées sont proposées pour faire l'objet d'un travail théorique et pragmatique portant sur les dynamiques identitaires, le développement personnel et professionnel par soi-même et avec autrui, dans des collectifs eux-mêmes émancipateurs. Si ses questionnements initiaux ont émergé dans un contexte de formation professionnelle, interrogeant la manière dont le professionnalisme peut, du point de vue de la sociologie du travail, résulter d'une autonomie accrue entre interdépendance choisie et contrôle subi, il souligne combien la formation universitaire n'a pas été longtemps étrangère à ces préoccupations. La situation paradoxale dans laquelle se trouvent de plus en plus fréquemment aujourd'hui nombre d'enseignants-chercheurs responsables de la formation d'autrui est soulignée à l'occasion : ils doivent proposer des formations universitaires à finalité de professionnalisation alors même qu'ils sont placés en situation de réinterroger leur propre professionnalité dans un contexte de mutation de l'institution. Les travaux de J. Eneau (*ibid.*) relatifs à la construction de l'autonomie de l'adulte complètent et enrichissent tout particulièrement cette note de synthèse, par rapport à l'étude de la dimension sociale de l'activité humaine. Les notions de réciprocité, confiance, reconnaissance constituent les pièces du puzzle de la construction identitaire du sujet : ([11] ; [8] ; [9]). Ils interviennent également comme ressource dans le questionnement des différents registres d'action de l'enseignant-chercheur ainsi que dans celui des modes d'articulation de la recherche et de l'action ([15] ; [8] ; [17]).

4. 4 - Points communs et articulations potentielles entre les trois approches complémentaires

Telles que décrites précédemment, les approches épistémiques adoptées par B. Albero et J. Guérin, S. Simonian et J. Eneau sont mobilisées pour enrichir, nuancer et approfondir l'approche phénoméno- praxéologique pour l'analyse du développement professionnel. Au-delà de ces divers points de vue adoptés pour étudier la triade sujet-objet-environnement, leurs travaux ont nombre de points communs :

- 1) Une prise en compte du contexte : environnements de formation le plus souvent médiatisés, étudiés selon une diversité de dimensions (inscription dans un projet social, logiques culturelles sous-jacentes, modèles éducatifs et formatifs implicites, représentations de l'activité visée, caractéristiques instrumentales prescriptrices).
- 2) Une centration principale sur l'activité humaine : questionnement des processus d'interaction du sujet avec l'objet et l'environnement ; transformation de l'activité dans cette interrelation et incidences sur chacun des trois éléments.
- 3) Un intérêt pour l'ensemble des dimensions de l'activité humaine : politique, économique, culturelle, sociale, artistique.
- 4) Une démarche méthodologique de type compréhensif, ayant le souci d'articuler les dimensions épistémique, pragmatique et éthique.

Un travail reste à faire dans le cadre d'un programme de recherche présenté au chapitre VI pour mettre en synergie et articuler ces points de convergence repérés. Si ces travaux complémentaires se situent dans ce même tryptique d'analyse sujet-objet-environnement, chacun des auteurs a cependant tendance à regarder ces mêmes éléments sous des angles sensiblement différents, en étant plus centré sur l'objet technique et son incidence sur l'activité humaine ou sous l'angle du sujet au niveau individuel ou collectif.

B. Albero attire notamment l'attention sur l'artefact en tant que produit, support et moyen de l'activité humaine : l'outil technique est porteur d'un sens et d'une histoire qui vont en influencer l'usage ; les objets techniques font partie du corps social ; fonction et usage sont indissociablement liés. En rapprochant ses propositions conceptuelles et celles de J. Guérin, la visée consiste à articuler deux échelles d'étude : meso et microscopiques. J. Guérin étudie en effet plus particulièrement les interactions spontanées qui s'opèrent dans une situation collective d'apprentissage ou de formation : étude des significations accompagnant le vécu immédiat en situation, description et compréhension de l'organisation, analyse de la transformation de l'activité du sujet (élèves, stagiaires enseignants ou enseignants expérimentés) et des formes d'interactions dans des configurations d'activités collectives, notamment caractérisation des modes d'engagements des sujets ainsi que des processus cognitifs d'ajustement et de transformation des activités en réponse aux exigences des tâches scolaires ou professionnelles. Proche des préoccupations épistémiques de B. Albero, S. Simonian s'intéresse aux relations entre sujet et objet ainsi qu'à ce que l'objet technique permet au sujet de faire, ce en quoi il détermine un possible du possible puisque l'objet technique est considéré comme un compossible de l'interaction humaine. Dans une préoccupation proche de celle de J. Guérin mais selon un ancrage théorique, des méthodes et des terrains différents, J. Eneau, quant à lui, étudie les processus d'acquisition d'autonomie au niveau micro : il en caractérise la dimension sociale en mobilisant les notions de réciprocité, de confiance et de reconnaissance ; il met en relation autonomie, identité et socialisation.

La mobilisation ciblée et coordonnée de chacune de ces approches en complément de l'approche phénoméno-praxéologique ouvre un champ de possibles intéressant par le potentiel d'analyse complémentaire qu'elle permet et par la perspective de collaboration à venir qu'elle ouvre (cf. programme de recherche proposé au chapitre VI). En écho à la problématique initiale de cette note, se pose la question des liens qui vont pouvoir s'établir entre des chercheurs qui, en contribuant à faire exister des collectifs de recherche, influent la constitution d'un environnement de recherche. Quelles conditions encourager dans cet environnement pour les réunir autour de projets partagés pour consolider leurs points communs au-delà de ceux qui ont déjà été formulés.

Ainsi mises en relation avec les travaux de chercheurs en proximité, les caractéristiques de l'étude du développement professionnel explicité dans cette note apporte des dimensions complémentaires en s'intéressant : au sujet en transformation dans le cours des expériences de vie ; à l'articulation entre ressources externes et internes au sujet ; aux points de tensions dans les moments de transition ; à la construction d'une posture personnelle et professionnelle et d'une identité individuelle et collective.

Chapitre III

Un cadre conceptuel pour l'étude du développement professionnel

Dans ce monde en évolution accélérée que décrit le chapitre I, le *cœur de métier* de l'enseignant-chercheur se voit particulièrement questionné ainsi que la manière dont il construit et entretient son expertise professionnelle. Le développement professionnel y est présenté comme une activité processuelle composée de multiples activités successives ou enchevêtrées qui selon certaines conditions, de manière spiralaire et itérative, génèrent des compétences et de l'expertise professionnelle. Dans ce troisième chapitre, sont mis en relation les travaux de chercheurs qui permettent de mettre en valeur certaines dimensions de ce processus : M. Linard (1999, 2001, 2002) ; B. Albero (2008, 2010b/c, 2013) ; le collectif de recherche *Hy Sup*³¹ (2009-2013). Cette mise en relation spécifie un cadre d'analyse pour l'étude de cet objet complexe qu'est le développement professionnel. Le modèle principal mobilisé est le modèle d'analyse de l'activité humaine de M. Linard (*ibid.*), appelé *Hélices*, qui articule les phases de déroulement de l'action avec les niveaux d'objets visés en considérant la quête de sens comme modalité principale d'orientation de l'action. Le modèle ternaire et trilogique de B. Albero (*ibid.*) et la grille d'analyse à cinq dimensions de *Hy Sup* sont positionnés par rapport à ce modèle *Hélices* afin d'en préciser certaines composantes. Le développement professionnel de l'enseignant-chercheur est ainsi situé par rapport aux trois dimensions de l'*idéal*, du *fonctionnel de référence* et du *vécu* que B. Albero pose comme étant constitutives de tout dispositif (2010b, 2011b), sous-tendues par trois logiques d'activité (épistémologique, instrumentale, existentielle) (*ibid.*). Dans le projet européen de recherche *Hy Sup* ([4] ; [9] ; [16] ; Deschryver, Charlier, 2014), le cadre défini pour l'analyse des environnements de formation hybride est pris en référence pour l'analyse des situations dans lesquelles s'exercent des activités d'enseignement. En se positionnant dans le prolongement et la complémentarité des travaux des chercheurs cités ci-dessus, ce chapitre III s'attache donc à adapter et compléter un cadre théorique existant. Dans une approche phénoméno-praxéologique, sa perspective est de rendre plus intelligible une des formes particulières de l'activité qui concerne le développement professionnel de l'enseignant-chercheur en SHS. Dans un premier temps, ce chapitre précise les théories et concepts à la base des principaux modèles mobilisés avant de tenter leur articulation pour former le cadre qui soutiendra le programme de recherche proposé au chapitre VI.

³¹ Le collectif *Hy Sup* se composait de : Borruat S., Burton R., Charlier B., Ciussi M., Deschryver N., Docq F., Douzet C., Henri F., Lameul G., Lebrun M., Letor C., Mancuso G., Morin C., Peltier C., Peraya D., Ronchi A., Rossier-Morel A., Villiot-Leclercq E.

1. Le modèle *Hélices* (Linard, 2001) pour comprendre et soutenir le développement professionnel conduisant à l'expertise

Parce qu'il traduit une conception évolutive de l'action et s'attache à mettre en évidence la forme spiralaire de sa progression ainsi que la mise en sens de ses composantes au cours d'une vie, le modèle *Hélices* semble particulièrement adapté à l'étude du développement professionnel conduisant à l'expertise. Du fait de ses dimensions cognitive et socio-culturelle, le processus qui oriente le développement professionnel peut être considéré comme l'une des formes du processus d'apprentissage. A ce titre, le développement professionnel peut être analysé avec les outils proposés par M. Linard (*ibid.*) pour qui les théories fournissant le cadre le plus pertinent pour comprendre le développement de la connaissance et de l'apprentissage humain sont les théories développementales de la psychologie de l'intelligence. Ces théories que M. Linard réunit sous le terme de *socio-constructiviste interactionniste* (en référence à Piaget et l'Ecole de Genève ; Vygotsky et Leontiev ; Wallon ; Bruner et Kuuti) s'accordent pour faire de l'action et de l'interaction entre sujets ou entre sujets et environnement, les deux moteurs essentiels des processus psychiques (Bourgeois, Chapelle, 2006). Elles permettent par ailleurs de prendre en compte et d'articuler les deux grandes dimensions de l'activité cognitive : la dimension biologique individuelle de genèse naturelle des processus mentaux élémentaires et la dimension socioculturelle de reprise et de transformation codifiée de ces processus aux plans symbolique et conceptuel. Toutefois, selon M. Linard (*ibid.*), d'autres théorisations sur le rôle de l'action et de l'interaction dans le développement psychologique de l'enfant (Piaget, Wallon, Bruner) ont aussi beaucoup à apporter ainsi que divers concepts et modèles issus de la psychologie cognitive (Miller), de l'ethnosociologie (Mead, Schütz), de la linguistique pragmatique (Austin, Searle) et de la sémiotique narrative (Propp, Ricoeur, Greimas)³². Issues des sciences humaines, les théories de l'action ont longtemps été ignorées par les sciences de l'information. Elles ont été redécouvertes à la fin des années quatre-vingt, par les concepteurs d'interactions entre humains et machines (IHM) qui se trouvaient confrontés à l'exigence, accentuée par l'évolution rapide des techniques, de mieux adapter les interfaces classiques aux besoins d'utilisateurs non spécialistes en informatique (Bannon, 1991 ; Norman, Draper, 1986 ; Norman, 1988 ; Winograd, Flores, 1987, cités par Linard, 2001). Selon M. Linard, le paradigme informationnel qui a fait naître les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne suffit plus pour comprendre la conduite naturelle des utilisateurs en capacité de naviguer dans les environnements symboliques contemporains de connaissance et d'action. Il lui a donc paru indispensable d'ouvrir les perspectives d'analyse à des modèles de type constructiviste et socio-interactionniste et plus globalement aux théories des sciences humaines qui reposent sur le principe de la genèse évolutive des structures et des fonctions mentales des individus dans le cours de leurs interactions physiques, psychologiques et socioculturelles avec leur environnement. L'interaction entre sujets, objets et environnements constitue la base dynamique de la construction de l'intelligence, du psychisme, du langage et de la signification selon M. Linard (2002). Les théories des sciences humaines mobilisées ont la particularité de concevoir des ensembles conceptuels qui réarticulent des couplages perçus comme non-dualistes : corps/esprit ; affect/intelligence ; action/connaissance ; intention/motif ; moyens/buts.

³² Pour cette raison, M. Linard (1996, 2001) choisit d'utiliser le terme de "théories de l'action" afin de référer à l'ensemble des théories disponibles, réservant le terme d'"activité" à son acception courante d'ensemble organisé d'actions exercées dans un domaine en vue d'un but précis.

Par rapport au contexte de l'enseignement supérieur décrit au chapitre I comme étant en profonde mutation compte-tenu d'influences multiples (mondialisation, restructurations, transformation des missions, nouveaux publics, usage du numérique), M. Linard (2001) attire l'attention sur le fait que la généralisation de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) entraîne des bouleversements tels que les modèles rationnels classiques de l'organisation du travail et de l'instrumentation objective de la connaissance ne suffisent plus pour comprendre la réalité complexe de l'activité humaine. Dans la plupart des domaines, les utilisateurs ne peuvent plus s'en tenir au suivi de procédures préétablies mais sont placés en situation de s'adapter aux changements permanents et imprévisibles de leurs repères habituels, modifiant ainsi leurs représentations, leurs méthodes et manières de faire. M. Linard critique ainsi avec virulence la notion d'agents rationnels, exécutants de tâches spécifiées pour argumenter l'intérêt de la notion d'acteurs, interprètes intentionnels de rôles et de fonctions à géométrie variable. L'évolution des moyens, des possibles et des effets de l'action se précipite aujourd'hui. La prise en compte de l'action des acteurs ramène au premier plan les composantes subjectives. Elle soulève la question de l'autonomie - qui sera reprise dans le chapitre V lorsque sera abordée la question de la confiance. Elle soulève également un questionnement sur la marge de liberté dont les acteurs ont besoin pour répondre aux exigences des environnements de travail et de formation instrumentés par les technologies du numérique, pour se les approprier en situation d'évolution permanente et accélérée et plus largement pour continuer, de manière durable, leur développement professionnel dans de telles conditions.

A partir du constat fait dans ses études qualitatives et expérimentales, que l'interaction entre configurations techniques des objets et dispositions personnelles des utilisateurs détermine la qualité de l'activité, M. Linard (1989, 2001) pose donc les bases d'un cadre théorique socioconstructiviste interactionniste. Elle articule les travaux de la psychologie du développement (Piaget, Vygotski, Bruner) et de la sémiotique (Greimas, 1966) pour élaborer un modèle intégrateur de l'activité humaine. L'activité est donc donnée comme répondant à une quête, intentionnelle et motivée, d'objets symboliques de la part d'un sujet qui se transforme au fur et à mesure des résultats qu'il obtient (*ibid.*). Comme dans l'activité d'apprentissage qu'elle étudie, les objets symboliques du développement professionnel que sont les connaissances, mais aussi les compétences et une visée d'expertise constituent la quête du sujet, en l'occurrence l'enseignant-chercheur.

D'après M. Linard (2001), le pilotage de l'activité est orienté par de multiples critères : cognitifs (perception, connaissances antérieures, buts, stratégies, plans) ; psychologiques et sociaux (dispositions, attitudes, normes, valeurs, conflits) ; mnésiques par interaction entre représentations du passé et de l'avenir, par comparaison entre effets attendus et observés. C'est donc sur la base de ces analyses de l'activité humaine que M. Linard propose le modèle *Hélices* structuré selon deux axes : un axe horizontal séquentiel correspondant au déroulement des phases de l'action ; un axe vertical hiérarchique des niveaux d'objets visés (Linard, 2001 ; Albero, Guérin, 2014, p. 15).

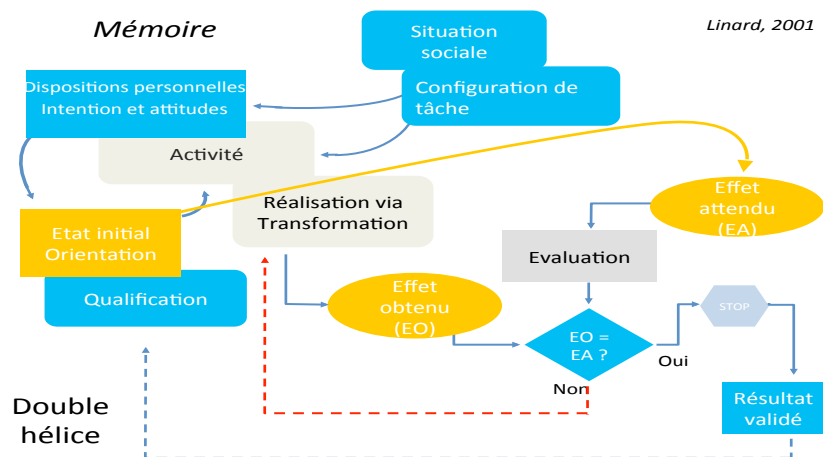


Figure 1 : Double hélice par croisement de deux axes (d'après Linard, 2001, p. 8)

Le modèle *Hélices* est élaboré par M. Linard (*ibid.*) comme une carte qui permet d'observer, de décrire et d'analyser les situations d'apprentissage humain. Il est ici proposé de l'utiliser pour étudier les situations de développement professionnel de l'enseignant-chercheur, en vue d'acquérir une plus grande expertise. Plusieurs raisons justifient ce choix :

- le modèle *Hélices* illustre le couplage entre les dimensions du traitement cognitif de l'information et celles du système affectivo-sensible qui caractérise l'intelligence humaine ;
- il met en valeur l'interrelation entre propriétés du sujet (cognitifs, motivationnels, etc.), de la situation (lieu, espace, temps, acteurs) et des objets (figuratifs, sémiotiques, symboliques, etc.) pour comprendre la connaissance en tant qu'action humaine ;
- il rend compte de cette dimension incarnée de la connaissance dans un sujet bio-psycho-physique qui interagit dans un environnement symbolique et social ;
- l'activité, en tant que cadre organisateur commun à diverses disciplines, permet de comprendre les caractéristiques de ce processus cyclique auto-piloté de sujets qui interagissent avec des objets et qui se régulent en se transformant à partir de leurs propres résultats ;
- la complétude du modèle se référant à plusieurs disciplines rend compte de la complexité et ouvre la voie à une approche pluridisciplinaire de plus en plus sollicitée pour aborder les questions vives sociales et scientifiques actuelles.

Préoccupée par la question de la relation entre sujets et objets, M. Linard (*ibid.*) introduit la notion de quête, en s'inspirant des travaux de A.-J. Greimas (1966). Ce terme indique que la relation entre sujets et objets est orientée par un vecteur dynamique d'intention et de motivation qui fait de la recherche des sujets, le moteur de leur action. L'activité est selon elle, sous-tendue par la quête existentielle d'objets par les sujets.

Inspirée par les théoriciens structuralistes du récit (Propp, 1970 ; Greimas, 1966 ; Ricoeur, 1983, cités dans Linard, 2001), M. Linard repère que la narration est une forme sémiotique

fondamentale d'organisation de l'expérience. Le modèle actanciel de A.-J. Greimas (1966) apporte alors à la définition de l'activité, la dynamique intentionnelle qui lui manquait. Il permet d'analyser toute action en six composantes ou actants et de les regrouper en trois oppositions formant chacune un axe de la description : l'axe du vouloir (désir) regroupe les actants sujet/objet ; celui du pouvoir reprend adjuvant/opposant et celui correspondant au savoir reprend destinataire/destinateur. L'analyse théorique élémentaire mais robuste que fournit ce modèle, complète utilement les descriptions hiérarchique et séquentielle de l'activité. Il permet de faire converger sur une base intentionnelle commune les dimensions trop souvent séparées de l'action pratique et de la représentation symbolique, du raisonnement et de l'affect. La forme narrative permet d'inscrire la logique de la signification dans la dynamique de l'action, elle-même structurée par les mobiles (besoins et désirs) d'un sujet qui se définit par ses relations avec les objets et les autres sujets (Linard, 1994, 1996). Le modèle actanciel est construit sur ce déséquilibre initial et sur l'action de restauration qui s'ensuit. Il permet de visualiser de manière schématique et simple qui agit, pourquoi, avec qui ou contre qui et quel est le résultat de son action, ceci dans l'économie globale du récit. Dans le scénario narratif standard, la poursuite des objets par les sujets (actants) se déroule en trois grandes phases : décision ou injonction de restaurer l'ordre initial perdu ; engagement effectif du sujet dans l'action et réalisation de la performance demandée après qualification par des épreuves variées ; sanctions finales des résultats de l'action et reconnaissance par l'autorité morale et/ou sociale. L'intention des sujets n'est pas donnée d'avance mais dépend de leur attitude envers l'objet recherché. Elle se définit par quatre verbes modaux et leurs combinaisons respectives : vouloir, devoir, savoir et pouvoir. Aux quatre modaux greimasien, M. Linard (*ibid.*) en ajoute un cinquième qui les modifie tous : croire.

Les modalités d'attitude déterminent ainsi l'intention qui oriente l'action dont les résultats modifient en retour les intentions et éventuellement les capacités. Le sujet actanciel ne sort pas indemne de son activité ; il se retrouve dans un état final plus ou moins imprévisible, toujours différent de l'état initial. En ajustant le faire, il modifie l'être.

2. Le modèle ternaire et trilogique pour l'analyse de ce qui fait dispositif dans un environnement de formation (Albero, 2010)

A quelque niveau qu'on le considère (macro, méso ou micro-structurel), le dispositif de formation constitue une dynamique où s'actualise un jeu permanent de tensions. Dans ses travaux, au niveau macro de la conception d'un dispositif, B. Albero (1998 ; 2010c) souligne les tensions qui existent entre les grands axes directeurs de l'action : 1) le passé qui oriente l'action en cours et les anticipations sur l'avenir qui en orientent le développement ; 2) les idéaux qui lui donnent sens (permettant de sélectionner les finalités, objectifs, moyens, modalités) et les contingences avec lesquelles il est en permanence nécessaire de composer ; 3) l'historicité qui prend appui sur les récits que les acteurs font du passé et la temporalité inscrite davantage dans les aléas du quotidien, le déroulement effectif de l'action. Ce jeu de tensions affecte de manière visible et déterminante le fonctionnement du dispositif et l'activité humaine qui s'y déploie (*ibid.*).

Quand le dispositif intègre ces divers éléments comme sources de pilotage de l'action, dans des boucles de retour d'information qui permettent de corriger et réguler à mesure son fonctionnement, il change de nature. Il enclenche des processus d'auto-organisation qui le

font accéder à une dimension supérieure d'interaction dynamique, de type biologique, lui permettant de gagner en capacité d'adaptation et d'évolution. A partir de ces observations, B. Albero (2010b/c), propose une approche ternaire et trilogique qui permet de comprendre et d'analyser de façon plus précise nombre de phénomènes constatés de manière empirique. Trois dimensions constitutives (l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu) et trois logiques associées (épistémologique, instrumentale et existentielle) sont distinguées en tant que critères d'analyse d'un dispositif.

Trois dimensions en interaction : idéal, fonctionnel de référence, vécu

Dans son aspect ternaire, ce modèle met en évidence trois dimensions structurelles de tout dispositif qui interagissent en permanence de manière dynamique, en jouant les unes sur les autres.

La dimension de l'*idéal* rend compte des relations dans l'activité entre la tension vers un idéal et son aspect conceptuel (le terme *idé-el* est l'association du début du premier terme et de la fin du second). En prolongeant les propositions de M. Godelier (1987) qui utilisait ce terme pour dire l'idée première qui précède la mise en acte, B. Albero montre par ailleurs que toute action intentionnelle de formation qui agence stratégiquement des moyens matériels et humains en vue d'objectifs, relève à la fois d'idéaux (idées, valeurs, croyances, idéologies) et de construits conceptuels (représentations, schèmes, modèles, théories) (*ibid.*, 2010a/b/c, 2011b). Visée idéale et concept directeur constituent le fil rouge d'un projet et traduisent le dessein des concepteurs. Cette double dimension donne ainsi l'orientation principale des structures, des interactions et des phases de réalisation, mais aussi celle des décisions, des actes et des discours des acteurs au cours du projet. La puissance du couplage entre les deux composantes de l'*idéal* (idéaux *et* conceptions) constitue donc le moteur de ce qui motive l'action, la création, l'inventivité qui, au jour le jour, tend et oriente l'activité vers l'image de ce qu'elle pourrait ou devrait être. Dans ses travaux empiriques, B. Albero en repère la trace dans les discours d'acteurs (emploi du conditionnel, expression du souhait ou du regret) et dans les divers argumentaires (discours de promotion, demandes de financements, rapports d'activité).

La dimension du *fonctionnel de référence* relève de la structure organisationnelle des tâches, règles et rôles qui servent de repère commun aux acteurs (*ibid.*). Cette dimension recouvre la mise en actes concrète de l'*idéal* ; elle en est la réalisation opérationnelle explicitée dans les discours, textes, documents, instruments de travail qui définissent les tâches, planifient l'activité et ses étapes, formulent des objectifs et des critères d'évaluations, structurent le temps et les espaces d'interactions, etc. Cette dimension relève de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global, la référence pragmatique, normative qui permet d'évaluer les résultats, non seulement par rapport à la dimension de l'*idéal*, mais aussi vis-à-vis des contingences (réalités pédagogiques, économiques et matérielles du moment). Elle évolue donc par régulations successives. On en trouve trace dans les discours d'acteurs (énoncés descriptifs, récit de l'action, éléments factuels) et les documents normatifs communs (charte, plans, objectifs, plannings, programmes, cahier des charges, traces des régulations).

La dimension du *vécu* correspond à l'expérience intersubjective des acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) et aux ajustements permanents qu'ils réalisent selon leurs biographies, aspirations, dispositions, statuts, rôles sociaux, mais aussi selon les tensions auxquelles ils sont confrontés. La dimension du *vécu* est la réalisation effective de l'activité dans l'expérience intersubjective des acteurs qui, au jour le jour, interagissent et

négoçient, agencent, régulent et composent avec les contingences. L'analyse du discours des acteurs et l'observation de situations concrètes permettent d'en identifier des traces sous la forme d'expression de jugement, d'émotions et affects, d'intersubjectivité dans l'interaction, d'adhésion, d'engagement (ou de rejet) dans le projet (*ibid.*).

Les trois dimensions interagissent en permanence, entraînant en retour des conséquences sur chacune d'elles. C'est ainsi que le *fonctionnel de référence* s'ajuste régulièrement à l'*idéal* en relation avec le vécu. Le vécu est souvent source de renégociations de l'*idéal* et du *fonctionnel de référence*. Ce n'est donc pas la simple addition des trois dimensions mais bien leur équilibre dans le temps qui explique la nature, l'évolution et la qualité du résultat final.

Par ailleurs, chacun des acteurs concernés ayant sa propre représentation de ces trois dimensions, les convergences, ajustements, négociations et conflits entre les représentations inter-subjectives conduisent à l'émergence d'une tendance globale (le dispositif) que, dans le domaine de la formation, B. Albero situe en tension entre paradigme de l'instruction et paradigme de l'autonomie (1998, 2010a/b/c, 2014). Chaque dispositif, dans sa tendance propre, se constitue selon une organisation spécifique, située dans un espace-temps précis, fonction d'un modèle stratégique particulier d'intervention et de transformations sociocognitives, constamment soumis aux résultats en retour de son propre fonctionnement. Le même dispositif n'a donc pas la même apparence selon que l'on s'intéresse à l'*idéal* qui l'oriente, à l'ingénierie relative au *fonctionnel de référence* qui l'organise ou à l'activité concrète qui le réalise. Ainsi, ce construit conceptuel permet-il de comprendre la variété des formes qui relèvent de principes communs ainsi que la non-homogénéité structurelle de dispositifs rationnels et techniques (Albero, 2010c/d).

Les trois dimensions ainsi comprises donnent à ce modèle ternaire, non seulement un potentiel descriptif structurel et dynamique, mais aussi un fort potentiel explicatif dans le registre de la recherche. Dans le registre de l'action, elles constituent également un outil de régulation de l'action (*ibid.*). Ainsi, lorsque les trois dimensions sont largement convergentes, l'activité est fluide et trouve les modes de régulation et d'inventivité nécessaires pour s'adapter aux situations et aux événements non-prévus (contingences). En revanche, lorsque les trois dimensions divergent au-delà d'un certain seuil, les occasions de conflits se multiplient en chaîne et créent du dysfonctionnement et de la souffrance, bloquant l'évolution et l'adaptation du système et aggravant les risques de retrait ou d'échec individuel et collectif. Dans les situations intermédiaires les dimensions se trouvent en tension dialogique instable, réversible et restent difficiles à orchestrer. Ces situations qui correspondent à la plupart des cas ordinaires, peuvent être illustrées par deux des résultats dont fait état le chapitre V : cinq tensions ont été pointées dans la description d'un dispositif de formation ouverte et à distance d'enseignants [6] ; dans le cadre du projet *Hy Sup*, les interviews des enseignants-chercheurs et institutionnels témoignent tous d'une tension qui se traduit par une difficulté à dialoguer et à s'investir dans des projets communs pour le collectif (Letor, Douzet, Ronchi, 2014). Les divers acteurs parviennent plus ou moins à composer entre l'*idéal* vers lequel ils tendent, le *fonctionnel de référence* qu'ils appliquent en le transformant et le vécu qu'ils ressentent et expérimentent au jour le jour. Les principaux résultats des travaux scientifiques relatifs à l'étude du développement professionnel dont rend compte le chapitre V, éclaire tout particulièrement la dimension de vécu du sujet. Ils réinterrogent la relation avec les deux autres dimensions (*idéal* et *fonctionnel de référence*) (Lameul, 1996 ; [1] ; [9]).

Trois logiques d'activité sous-jacentes : épistémo-axiologique, instrumentale, existentielle

Dans son aspect trilogique, chacune des trois dimensions (idéal, fonctionnel de référence, vécu) est sous-tendue par trois logiques différentes et complémentaires d'activité (épistémo-axiologique, instrumentale, existentielle).

En relation avec la dimension de l'*idéal*, la logique épistémo-axiologique met en évidence le couplage dans le cours de l'activité entre les idéaux vers lesquels tend chaque sujet et les représentations du monde qui lui permettent d'agir d'une certaine façon. De manière à consolider ses observations empiriques, B. Albero (2011) appuie ses propositions sur les travaux de l'anthropologue M. Godelier (1987, 2009) et ceux de l'épistémologue et philosophe H. Putman (1990). Elle montre ainsi que l'activité des concepteurs et formateurs, surtout lorsqu'ils s'engagent dans une dynamique créatrice (Albero, Linard, Robin, 2009) répond à un agir créatif (Joas, 1992) qui loin de dissocier idéal et conception, les articule fortement en donnant sens et énergie à une œuvre collective et en même temps lui donne forme.

En relation avec la dimension du *fonctionnel de référence*, la logique instrumentale consolide la mise en forme en rationalisant, organisant, structurant l'activité collective selon des codes, normes, règles qui s'institutionnalisent progressivement à l'aune de leur efficacité. Là encore, les observations empiriques sont étayées par les travaux du philosophe J. Habermas (1981) qui montre en quoi l'activité instrumentale relève d'un désir de contrôle et de productivité par la rationalisation et la systématisation de l'action efficace qui, selon lui, relève du monde du travail. Cette logique d'activité permet d'orchestrer de manière méthodique et organisée les tâches individuelles, de telle manière qu'elle conduise le plus sûrement et de la manière la plus économique (information, énergie, moyens) aux objectifs fixés. B. Albero (2011b) s'appuie également sur les travaux de M. Foucault (1975, 1977) pour montrer que la logique instrumentale est positive lorsqu'elle vise à rendre l'activité ordinaire efficace, mais elle peut devenir persécutive lorsqu'elle finit par fonctionner pour elle-même en perdant toute relation avec la dimension de l'idéal et sa logique épistémo-axiologique et/ou avec la dimension du *vécu* et sa logique existentielle.

B. Albero (*ibid.*) montre que c'est cette dernière qui donne sens à l'activité en étant, au plus près de la sensibilité de l'acteur, reliée à ce qui lui permet de construire des significations dans le cours de ses interactions avec autrui et avec son environnement. Ces observations sont étayées par les travaux du sociologue A. Schütz (1943, 1962) et ceux du philosophe J. Habermas (1981) qui a conceptualisé cette logique d'activité en termes de rationalité communicationnelle.

Sous-jacentes aux trois dimensions, ces trois logiques complémentaires permettent de comprendre la puissance de chacune des dimensions puisque, loin d'être strictement structurelles, elles sont motivées, agies dans l'activité par une intention fondamentale qui en oriente le cours. Tantôt convergentes, tantôt en conflit, comme cela a été illustré dans la partie précédente, les trois dimensions sous-tendues de leur logique d'activité respective constituent un modèle conceptuel qui permet de comprendre la diversité des formes et des tendances que B. Albero travaille sous le terme de *configurations d'activité*.

Ce modèle éclaire les caractéristiques hybrides et interactionnelles des environnements de formation, en permettant une approche plus réaliste et dynamique. Il fonctionne ainsi comme un instrument prédictif qui permet l'analyse en recherche ou la régulation de l'action. Les tensions qu'il met en évidence permettent de comprendre pourquoi malgré les efforts et l'engagement des acteurs, le développement d'un dispositif n'est jamais totalement normalisable ni consensuel ni tel qu'il a été prévu, jamais à l'abri des échecs ni des remises en cause. Ce qui est interprété comme un nœud incompréhensible de problèmes vécus de façon souvent douloureuse par les acteurs, est en fait une caractéristique structurelle

intrinsèque des dispositifs qui couplent humains et instruments : une entité vivante qui échappe à toute tentative de réification (Albero, 2011b). Au-delà et complémentairement à son pouvoir heuristique, ce modèle peut aussi inspirer une réponse possible en termes de formation et d'accompagnement du développement professionnel et enrichir le champ d'action en pédagogie universitaire : considérée comme une donnée normale du dispositif, la tension peut être utilisée comme le moteur positif d'une démarche réflexive permanente de pilotage, d'analyse de l'activité et de régulation. Cette idée est reprise au chapitre VI où sont développées les perspectives de recherche et d'action sur le terrain qui permettent de formuler les hypothèses selon lesquelles la prise en compte des tensions ainsi que de la dimension sensible et intuitive de l'activité humaine peut en compléter l'éclairage et ouvrir des pistes pertinentes pour l'étude du développement professionnel à visée d'expertise.

3. Un modèle à cinq dimensions pour l'analyse d'un dispositif hybride (coll. *Hy Sup*, 2013)

Le déploiement à grande échelle des dispositifs hybrides dans les universités et les grandes écoles au cours de ces dix dernières années est à mettre en relation avec d'une part, une évolution des approches pédagogiques dans l'enseignement supérieur et d'autre part, le déploiement d'environnements techno-pédagogiques institutionnels (campus numériques, environnements virtuels ou numériques de travail, *Learning Management Systems* (LMS), plateformes de formation en ligne, etc.). Mieux comprendre les effets de ces dispositifs sur les apprentissages, les pratiques d'enseignement et les institutions, constitue un défi théorique et méthodologique. Les recherches portant sur ce type de dispositif ont jusqu'à présent, le plus souvent été des enquêtes de satisfaction ou des études de cas qui ne présentent pas un cadre descriptif explicite, ni une modélisation en tant que construit théorique. Comme en rend compte son projet scientifique, le programme *e-pathie*³³ (2000) avait cette même ambition d'étudier dans l'enseignement supérieur trois niveaux d'analyse articulés (institution, dispositif et modalité d'action des individus). Le programme n'a jamais réussi à étudier complètement la mise en relation articulée des trois niveaux macro/méso/micro. De nombreuses publications ont cependant été produites pendant une dizaine d'années : une étude de cas, une analyse de parcours d'innovateurs ; une revue de littérature sur les technologies et la formation ; une proposition de cadre théorique et d'articulation de trois concepts opératoires (Albero, 2003, 2007 ; Albero, Thibault, 2004, 2006, 2009).

La situation ne semble pas avoir beaucoup évolué depuis 2004, date à laquelle B. Albero fait le constat du caractère émietté et non cumulatif des études sur les environnements de formation médiatisés et confirme la nécessité d'un renouvellement du cadre et des méthodes d'analyse dans ce domaine. Les enquêtes de satisfaction auprès des apprenants constituent la plus grande majorité de la littérature scientifique consacrée aux dispositifs hybrides de formation (*PLS Ramboll Management*, 2004). Quelques recherches particulières (notamment Charlier, Nizet, Van Dam, 2006 ; Peraya, 2007 ; Peraya, Campion, 2007 ; Lebrun, Docq,

³³ Le propos du groupe *e-pathie* est d'explorer les possibilités d'une approche intégrée de la formation dans l'enseignement supérieur, articulant trois niveaux d'analyse ordinairement séparés qui concernent : les institutions et leurs orientations politiques au cours du temps ; les dispositifs sociotechniques proposés à des fins de formation ; les modalités d'action des individus à l'intérieur de ces dispositifs. (voir le site : <http://www.epathie.msh-paris.fr/spip.php?rubrique3>)

Smidts, 2009) ont conduit à identifier plusieurs effets potentiels sur les apprentissages vécus par les participants, sur leurs dynamiques identitaires et les interactions sociales, sur l'émergence de communautés de pratique, enfin sur l'appropriation des dispositifs techno-pédagogiques par les enseignants et les effets de ceux-ci sur leur pratique pédagogique. Cependant avant la recherche *Hy Sup*, aucune recherche à grande échelle ne répond à la question centrale de l'effet de tels dispositifs sur les apprenants et leurs apprentissages, les enseignants et leur développement professionnel ainsi que les conditions institutionnelles d'émergence de ces dispositifs.

Confronté à la difficulté d'appréhender le dispositif hybride dans toute sa complexité, ne voulant pas réduire toutes les réalités des formations utilisant les technologies à une seule et même appellation, l'équipe de recherche *Hy Sup* s'est attachée à distinguer les nombreuses formes de mobilisation des technologies d'information et de communication dans les formations hybrides. Elle a été attentive à la manière dont se sont produits les aménagements pour faire émerger une variété de configurations (Elias, 1983) : elle a en quelque sorte repéré les *compossibles* dont était porteur chaque environnement de formation (Simondon, 1958 ; Simonian, 2015). A partir de l'état de l'art réalisé, le collectif *Hy Sup* a souligné l'existence d'une forme de consensus considérant que ce type de dispositif articule à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plateforme de formation (Moodle, Claroline, Dokeos, etc.). Il est donc à la croisée de trois grands domaines d'action : la formation à distance, la formation présentielle et les technologies de l'information et de la communication [4]. Cette convergence amène de nouvelles modalités de formation dont on peut faire l'hypothèse qu'elles ont des effets spécifiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, pour étudier ces effets, encore faut-il définir et caractériser plus précisément ces formations (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006). Les environnements techno-pédagogiques, tels qu'ils existent actuellement, sont directement liés au développement des technologies du Web et d'Internet, lesquelles ont eu pour conséquence de modifier profondément les dispositifs de formation médiatisée, ce dont rend compte l'état de l'art qui figure dans le rapport final *Hy Sup* (Deschryver, Charlier, 2013, p. 6-14).

Le terme de formation hybride cherche à rendre compte d'une convergence observée par certains auteurs (Perriault, 1996³⁴ ; Glikman, 2002 ; Paquette, 2002 ; Peraya, 1995 ; Peraya, Deschryver, 2002-2005), entre les formations présentielles et à distance, chacune intégrant des caractéristiques de l'autre et créant de nouveaux possibles. C'est en raison de son pouvoir évocateur et de sa dimension métaphorique liée à la botanique où ce terme renvoie à la création d'un organisme nouveau ayant des caractéristiques propres que B. Charlier, N. Deschryver et D. Peraya, (2006) ont préféré le terme d'hybride. Cependant, l'étude des dispositifs hybrides serait sans grand intérêt s'il n'était pas possible d'en différencier les effets selon leurs caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles, autrement dit selon les formes de médiatisation et de médiation qui interviennent dans le dispositif. C'est donc à partir de cinq concepts de référence qui trouvent leurs fondements dans divers travaux conduits dans le domaine de la technologie de l'éducation (notamment Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 ; Jézégou, 2008) et de la communication médiatisée (Peraya, 2010) que sont définis les dispositifs hybrides de formation par le collectif *Hy Sup*.

³⁴ D. Peraya et B. Charlier mentionnent dans leur article que « dans la littérature francophone, le terme de formation hybride semble avoir été proposé pour la première fois par J.Perriault dans son intervention au colloque *Eden Towards Hybrid Teaching and Learning Facilities* (1994, cité par Valdès, 1995, p. 52). L'auteur analyse le processus d'hybridation et envisage d'ailleurs la possibilité d'une hybridation généralisée (Perriault, 1996) » (2006, p. 17).

Cette définition et la typologie à laquelle elle donne lieu, s'organisent à partir des cinq dimensions suivantes : 1) l'articulation entre les activités en présence et les activités à distance ; 2) la médiatisation de contenus, de fonctions d'enseignement et d'activités d'apprentissage ; 3) la médiation, c'est-à-dire les effets produits par les formes de communication médiatisées propres à ces dispositifs ; 4) les modalités d'accompagnement des étudiants ; 5) le degré d'ouverture de ces dispositifs à des ressources ou à des intervenants extérieurs, ainsi que la liberté de choix offerte aux étudiants dans leur parcours d'apprentissage.

L'articulation entre les moments présentiels et à distance est caractérisée par le temps accordé à l'un et l'autre mode, à leur répartition ainsi qu'au type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des activités de prise ou de traitement d'information, chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée, transmissive, individualiste ou encore collaborative (Charlier, Bonamy, Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant : le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage et des buts de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et au tuteur. En particulier, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction est particulièrement déterminant. Ainsi, selon qu'ils privilégient la transmission du savoir, sa construction dans une alternance théorie-pratique, le processus cognitif, le développement personnel ou la transformation de la société (Pratt, 1998 ; [1]) leurs options en matière de conception des scénarios pédagogiques et d'animation des dispositifs vont varier.

En référence aux travaux sur l'apprentissage tutoré en formation à distance, la notion d'accompagnement est caractérisée selon trois éléments qui participent à la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants : les composantes cognitive, affective et métacognitive (Audet, 2006 ; Bernatchez, 2003 ; Dionne Mercier, Deschênes, 1999). Sa composante cognitive concerne les modalités d'accompagnement destinées à soutenir la construction de connaissances (soutien au traitement de l'information et à la réalisation des activités / soutien méthodologique). L'accompagnement affectif intègre les modalités de soutien à l'engagement de l'apprenant. Il comprend la présence sociale, qui sous-entend deux dimensions : le degré d'intimité (comment je me sens proche de celui ou ceux avec qui j'apprends) et le degré de réactivité (est-ce que je reçois un retour d'information suffisamment rapide après mes interventions ?). Enfin, l'accompagnement métacognitif vise la construction de connaissances par une démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs.

L'environnement techno-pédagogique constitue l'un des éléments essentiels du dispositif hybride de formation. Il repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (Meunier, Peraya, 1993). La médiatisation relève de l'ingénierie de la formation et du *design* pédagogique. Elle concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante (Peraya, 2010). Les environnements techno-pédagogiques permettent la médiatisation des contenus d'apprentissage et de ressources ainsi que des fonctions génériques du dispositif de formation (Paquette, 1993 ; Collins, Greeno *et al.*, 1994 ; Basque, Doré, 1998 ; Peraya, 2000 ; de Vries, 2001 ; Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 ; Gauthier *et al.*, 2004 ; cités dans Deschryver, Charlier, 2013). Celles-ci regroupent les activités conduites par les acteurs mettant en œuvre des objets d'apprentissage (notamment des ressources) (Merill, 2000 ; Pernin, 2003 ; Robertson, 2006)

et s'appuyant sur des services (Gauthier *et al.*, 2004), le plus souvent considérés dans la littérature comme des outils.

La médiation se définit comme le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, l'instrument (l'artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation selon P. Rabardel, 1995, 2005), par lequel le sujet interagit avec le monde, avec des objets, d'autres sujets ou encore avec lui-même (Rabardel, Samurçay, 2001). Par sa position d'intermédiation, le dispositif techno-pédagogique modifie donc le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres, etc. Il contribue également à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation. L'analyse des différentes formes de médiation relève donc de l'analyse des effets : celle des effets escomptés, des médiations prévues par le concepteur autant que celles effectivement actualisées dans l'appropriation et l'usage de l'environnement techno-pédagogique par les différents acteurs. L'articulation de deux cadres convergents (sémiopragmatique de la communication médiatisée et ergonomie cognitive de l'activité humaine instrumentée) permet d'identifier les formes suivantes de médiation : sémiocognitive (correspondant à la médiation épistémique chez P. Rabardel et R. Samurçay et à la construction de connaissances et de sens) ; sensorimotrice (comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument) ; praxéologique (conditions de réalisation de l'action) ; relationnelle (relation entre les sujets) ; réflexive (dimension *méta* conduite par le sujet à propos de ses propres processus d'apprentissage).

Enfin, la cinquième dimension concerne le degré d'ouverture du dispositif, c'est-à-dire principalement le degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage qui peut se construire selon trois modalités : l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages, le dispositif détermine entièrement les situations d'apprentissage, celles-ci sont structurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant. Selon A. Jézégou (2008), plus le degré d'ouverture du dispositif est élevé, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer dans leurs apprentissages.

En résumé, le cadre de référence *Hy Sup* comprend donc cinq dimensions pour la description des dispositifs hybrides de formation : l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et le degré d'ouverture. Une hypothèse a été formulée qui consiste à penser qu'en croisant les caractéristiques de ces dimensions, il sera possible d'identifier des configurations significatives (Elias, 1983) de formation pour lesquelles pourront être analysés des effets spécifiques sur un certain nombre de variables de l'enseignement et de l'apprentissage ([4] ; Deschryver, Charlier, 2013). Le chapitre V qui reprend plus précisément l'analyse des résultats de cette recherche, propose une description des six configurations sous forme métaphorique (l'écran, la scène, le gîte, le métro, l'équipage, l'écosystème) auxquelles donnent lieu la mobilisation diversifiée des cinq dimensions.

4. Articulation des trois modèles pour analyser le développement professionnel

Comme annoncé en introduction de ce chapitre, les parties précédentes ont présenté trois modèles mobilisables pour l'analyse de l'activité et de son contexte (le modèle *Hélices*

d'analyse de l'activité humaine de M. Linard ; le modèle ternaire et trilogique pour la compréhension de ce qui fait dispositif selon B. Albero ; le modèle à cinq dimensions pour l'analyse des configurations possibles dans les dispositifs hybrides du collectif *Hy Sup*). Cette partie s'attache à étudier leur articulation pour permettre de lire plus spécifiquement l'activité de l'enseignant-chercheur en situation de développement professionnel, c'est-à-dire engagé dans un processus de changement de pratiques, générateur d'acquisition de connaissances et de compétences qui construisent son expertise professionnelle. La mise en relation des trois modèles tels qu'ils viennent d'être décrits, permet de s'acheminer vers la conception d'un cadre théorique qui prend le modèle *Hélices* en référence principale et intègre les deux autres modèles (ternaire/trilogique et à cinq dimensions) pour en spécifier les items : configurations de tâches ; états (initial, attendu et obtenu) ; attitudes et dispositions (cf. les parties amont de la figure 1 ci-dessus).

Le modèle *Hy Sup* permet de caractériser les situations dans lesquelles se joue l'activité de l'enseignant-chercheur à un instant donné et dans le contexte déterminé d'un cours ou d'une unité d'enseignement. Il rend compte de la façon dont chaque acteur se saisit des possibilités offertes par son environnement pour combiner les cinq dimensions caractéristiques de la forme hybride d'un dispositif (articulation de la présence et de la distance, accompagnement, médiation et médiatisation, ouverture). La manière dont se fait la composition entre chaque acteur et son environnement pour « faire dispositif » donne lieu à une configuration particulière (Elias, 1983), c'est-à-dire à des mises en relation interdépendantes d'acteurs pour former une organisation spécifique de l'action. C'est en cela que le modèle *Hy Sup* à cinq dimensions vient tout particulièrement spécifier l'item « configurations de tâches » du modèle *Hélices* proposé par M. Linard (*ibid.*).

La compréhension de chacune des configurations ainsi produites renvoie inévitablement à la mise en relation avec les dimensions et logiques du modèle ternaire et trilogique. La manière dont les enseignants-chercheurs mobilisent plus ou moins les cinq dimensions a à voir avec la manière dont ils composent avec les trois dimensions et se situent par rapport aux trois logiques : leur conception et leur action au sein du dispositif de formation hybride sont fonction de la manière dont ils perçoivent l'enseignement et l'apprentissage (*idéal*), de la manière dont l'environnement se fait opportunité ou contrainte (*fonctionnel de référence*) et de celle dont, dans leur singularité personnelle et inter-subjective (*vécu*), les sujets vont pouvoir jouer de ces dimensions pour créer « leur œuvre ».

Ces deux modèles posés en complémentarité du modèle *Hélices* se distinguent et se complètent sur la problématique de la temporalité. Le modèle ternaire et trilogique permet explicitement de jouer de cette tension historicité/temporalité évoquée ci-dessus pour prendre en compte les effets qui permettent de comprendre la place du sujet dans ce qui fait dispositif. Autant le modèle ternaire et trilogique permet d'étudier dans la durée l'évolution du dispositif, autant le modèle à cinq dimensions de *Hy Sup* permet d'en dresser une carte à un instant donné et d'en exprimer une configuration en fonction des conditions contextuelles et du vécu du moment. Le modèle ternaire et trilogique va agir de manière transversale et apporter son éclairage à plusieurs niveaux du schéma représentant *Hélices* : il va par exemple permettre de préciser la relation qui s'établit entre « état initial/effet attendu/effet obtenu » et participer à spécifier l'item « activité » en éclairant plus particulièrement sa relation avec « disposition et attitude ».

Si cette articulation des trois modèles d'analyse précise progressivement l'appréhension du développement professionnel de l'enseignant-chercheur dans l'action, il reste cependant une certaine zone d'ombre au niveau plus micro de cette activité. Le modèle *Hélices* affirme la dimension incarnée de la connaissance dans un sujet bio-psycho-physique qui interagit dans

un environnement symbolique et social. Complété du modèle actanciel de A.-J. Greimas présenté ci-dessus³⁵ qui permet d'étudier les niveaux d'attitude (vouloir, pouvoir, savoir, devoir + croire ajouté par M. Linard), moteur de la quête et sans doute de l'engagement dans l'activité, le modèle *Hélices* conduit à clarifier la situation et les intentions des sujets en mettant à jour les correspondances (ou non) entre l'action réelle et le récit de l'action. Cela renvoie aux travaux réalisés sur la distinction entre prescrit et réel (Clot, 2010 ; Dejours, 2013 ; Jobert, 2000) mais aussi aux travaux de D. D. Pratt et J. B. Collins (1998) qui dans leur recherche de compréhension des perspectives en éducation s'attachent à analyser ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant (croyance), ce qu'il a l'intention de faire (intention) et ce qu'il dit qu'il fait (action). En permettant de positionner l'activité par rapport à cinq perspectives bien distinctes³⁶, leur analyse la situe également sur le continuum entre les paradigmes d'instruction et d'autonomie proposé par B. Albero (1998, 2000).

Une troisième lecture approfondie se révèle donc indispensable pour approcher les dispositions et attitudes et leurs caractéristiques (socio-affective, clinique, biographique, praxéologique). Elle vient spécifier la dimension existentielle du modèle trilogique, celle qui au plus près de la sensibilité de l'acteur, donne sens à son activité et lui permet de construire des significations dans le cours de ses interactions avec autrui et avec son environnement. Dans une approche phénoméno-praxéologique, elle vise à éclairer plus particulièrement l'une des quatre principales dimensions³⁷ de l'activité (Albero, 2014) : la dimension *existentielle* où se situe le moteur individuel du désir et de l'effort d'apprendre et de se développer. Condition *sine qua non* de l'engagement des acteurs, c'est elle qui permet le bon fonctionnement des trois autres, mais plus subtile et plus personnelle que les autres, elle se trouve régulièrement ignorée ou reléguée dans l'espace privé de la vie intime, donc peu prise en compte dans le mode de raisonnement scientifique traditionnel. Le sujet n'est pas une entité abstraite. Il est considéré comme incarné dans un corps individué, motivé et autorégulé par des besoins et des désirs individuels, orienté par l'anticipation des buts souhaités et en relation avec son fonctionnement intuitif et émotionnel. Proposition est donc faite d'ajouter au modèle *Hélices*, une grille de lecture qui va compléter l'exploration des dispositions et attitudes (cf. figure 1, en haut à gauche du schéma sur l'axe vertical des niveaux d'objets sur lesquels porte l'activité) pour focaliser sur le sujet en action. La réflexion introduite dans cette dernière partie sera reprise et prolongée dans le dernier chapitre de présentation du programme de recherche visant à conceptualiser la notion de posture fréquemment employée dans les travaux pris en référence ([1] ; [8] ; [9] ; [10] ; [14]). Située comme un élément central dans le processus de développement professionnel, la conceptualisation de la notion de posture s'enrichit de ce cadre théorique et s'appuie sur une approche phénoméno-praxéologique du développement professionnel des enseignants-chercheurs.

Le programme de recherche qui émane de cette note de synthèse reprend chacune des caractéristiques nommées (biographique, psycho-sociologique, socio-cognitive, sensible,

³⁵ Pour mémoire, le modèle actanciel de A. J. Greimas (1966, 1970) permet de décomposer une action en six facettes ou actants : le sujet (celui qui veut ou ne veut pas être conjoint à un objet), l'objet, le destinataire (ce qui incite à faire l'action), le destinataire (ce ou celui qui en bénéficiera), l'adjuvant (ce qui aide à la réalisation de l'action) ou l'opposant (ce qui y nuit ou constitue un obstacle).

³⁶ Voir la note de page n° 43 qui les spécifie en perspective de transmission, d'apprentissage, de développement cognitif, de réalisation de soi, de réforme sociale.

³⁷ Les trois autres dimensions auxquelles il est fait ici référence sont les suivantes : *fonctionnelle* (adaptation des objectifs, contenus et méthodes aux besoins et demandes des publics) ; *psycho-socio-cognitive* (développement des capacités et des compétences nécessaires à chacun pour assumer et réussir son parcours) ; *sociopolitique* (développement de l'intelligence des situations et de l'environnement proche et lointain, tant au plan humain que professionnel et citoyen) (Albero, 2014).

pragmatique et éthico-culturelle) pour les spécifier. Dans la perspective phénoménologique ici adoptée, l'incarnation de la connaissance dans un corps bio-psycho-physique et dans un environnement symbolique et social préexistant n'est un facteur ni négligeable, ni séparable, mais constitutif de l'activité de connaissance. Une lecture approfondie de la modélisation de la théorie de l'activité humaine au niveau de ce qui guide l'action semble pertinent, c'est à dire un éclairage spécifique de la bulle « dispositions et attitudes » (cf. schéma ci-dessous : figure 2).

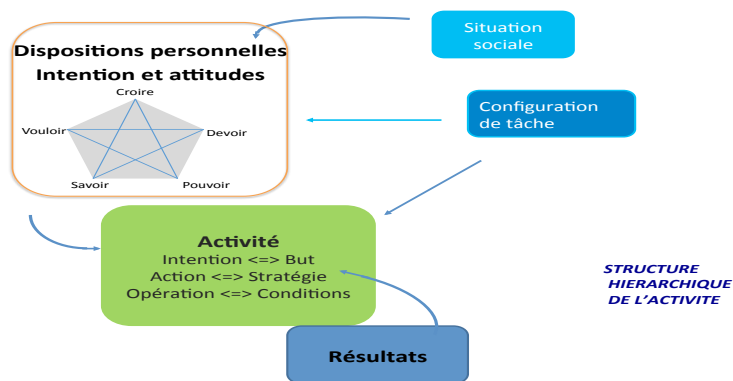


Figure 2 : Hélice verticale (Linard, 2001, p. 10)

La conception d'un cadre d'analyse « augmentée » à laquelle aboutit ce chapitre III, va permettre de poursuivre les travaux avec plus de précision et de complétude dans le cadre du programme d'action et de recherche à venir. Le projet de comprendre la nature et le sens de l'interrelation entre dispositif et disposition a été formalisé à l'issue de la thèse (Lameul, 2006 ; [12]). Les travaux qui ont suivi en ont souligné toute l'importance sans toutefois aller suffisamment loin³⁸ ([1] ; [12]). La recherche collective *Hy Sup* a mis en évidence une corrélation possible entre les configurations des dispositifs et les conceptions d'enseignement et d'apprentissage des enseignants, sans pouvoir en caractériser le sens (Lameul, Charlier, Peltier, 2012 ; [9]). Les résultats de recherche présentés au chapitre V et la rencontre intellectuelle de nouveaux auteurs qu'ils ont permis (Eneau, 2012, 2014 ; Jorro, 2004, 2011, Kaddouri, 2009 ; Ménard, et St Pierre, 2014 ; Simonian, 2015) ont posé quelques jalons pour une étude plus approfondie de la dimension humaine de l'activité. Le programme de recherche présenté au chapitre VI en fera un de ces objectifs prioritaires.

Pour résumer les apports de ce chapitre, on peut dire que M. Linard a élaboré un modèle d'analyse théorique de l'activité humaine et que dans une approche phénoméno-praxéologique, les compléments proposés ici élargissent le cadre de l'analyse pour prendre en compte des dimensions sensibles et intuitives de l'activité dans une visée transformative. Les chapitres suivants vont reprendre cette proposition de modélisation « augmentée », l'un pour en étayer les fondements à partir des résultats de recherche et l'autre pour donner de la perspective aux usages qui peuvent en être faits dans le cadre du programme de recherche à venir. Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, le modèle *Hélices* est riche d'éléments

³⁸ La prise de distance qui s'opère dans l'analyse du vécu de cette expérience de recherche conduit à formuler quelques hypothèses explicatives: manque d'assertion dans l'affirmation de son positionnement scientifique ; manque de confiance en son expertise d'enseignant-chercheur ; complexité de l'objet qui demande un temps long d'étude que les conditions matérielles des recherches en éducation ne permettent plus actuellement.

qui soutiennent le développement de la pédagogie en action mais aussi ouvre – ou (ré)ouvre des pistes pour la recherche à poursuivre dans le sillage de M. Linard, tel que B. Albero et J. Guérin en ont fait la proposition dans leur récente note de synthèse sur la question (2014).

Chapitre IV

Méthodes d'enquête privilégiées

Parce que la manière dont sont produites les connaissances scientifiques a une incidence sur les résultats mêmes du processus d'enquête, ce chapitre IV vise à rendre compte de la démarche méthodologique empruntée pour produire les résultats les plus significatifs présentés au chapitre suivant. Tout en reflétant l'évolution des choix méthodologiques au fil du temps, il situe les travaux dans le champ des SHS et nomme les connaissances et compétences générées par cette activité de recherche qui vient ensuite étayer et enrichir le développement professionnel d'enseignant-chercheur dans le supérieur. En même temps qu'il présente les différentes méthodes successivement mobilisées, il spécifie donc les approches méthodologiques du programme de recherche relatif à l'étude du processus et des conditions du développement professionnel lié à l'activité de l'enseignant-chercheur. Dans sa contribution à l'encyclopédie de la formation (Barbier *et al.*, 2009), M. Kaddouri rappelle combien le choix de l'une ou l'autre méthode s'inscrit dans une stratégie de recherche elle-même influencée par le positionnement épistémologique et théorique du chercheur, notamment par la théorie du sujet qu'il mobilise, souvent de façon implicite dans sa recherche. Chaque technique cristallise des présupposés épistémologiques et les divergences incorporent à l'évidence des enjeux de pouvoir pour définir la légitimité scientifique dans la recherche en éducation (Duru-Bellat, 1991).

Les méthodes de recueil et d'analyse des données ont pris différentes formes selon les situations étudiées : adulte apprenant à distance ; enseignant en formation initiale faisant usage d'un forum de discussion dans un dispositif de formation ouvert et à distance ; enseignants investis dans des conceptions et mises en œuvre de dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur ; étudiants en ingénierie de formation engagés dans une démarche d'*e-portfolio* ; propre parcours de vie professionnelle avec une mise en perspective de moments de vie d'autres chercheurs s'exprimant sur leur *coeur de métier* actuel. La plupart des travaux présentés dans cette note de synthèse s'appuie sur un plan pré-structuré, s'inscrivant dans une orientation paradigmatique et un cadre théorique précisé à l'avance. Le plan mobilise des construits théoriques tels que le fonctionnement humain (Bandura, 1999), la médiatisation de la relation pédagogique (Peraya, 1999), l'hybridation en formation (Charlier, Peraya, 2003), l'activité humaine (Linard, 2001; Albero, Guérin, 2014), l'autonomie (Eneau, 2005). Il met en œuvre une méthodologie de recueil et d'analyse des données également établie à l'avance sans toutefois imposer une clôture de l'interprétation (Miles, Huberman, 2003) en ne ramenant ces analyses qu'aux construits théoriques et aux catégories prédéfinies. S'il répond majoritairement à une logique déductive en mobilisant des objets théoriques spécifiés préalablement, il a tendance à entretenir un rapport instrumental à ces ressources théoriques.

La succession d'enquêtes a été l'occasion d'expérimenter le fait qu'une recherche en sciences humaines et sociales (SHS) ne peut se limiter à cette seule orientation méthodologique pour approcher la complexité des terrains étudiés. Lors des phases d'étude de terrain, une approche plus ouverte et inductive s'est naturellement imposée dans la collecte des données afin de recueillir également les idiosyncrasies et prendre en compte des dimensions non-prévues.

Ce chapitre vise à expliciter les options ontologiques, épistémologiques et éthiques sous-jacentes à la pratique scientifique, ainsi que la manière dont les connaissances sont produites à partir d'une forme particulière de coopération entre le chercheur et les divers participants aux enquêtes. Il explicite comment le sens de l'activité pour le sujet a finalement été abordé de manière inductive, démarche qui semble la plus adaptée à l'étude du développement professionnel. Il montre comment les recherches successives ont contribué à l'évolution méthodologique et construit un positionnement inspiré de la théorisation ancrée³⁹ (Glaser, Strauss, 1967; Paillé, 1994) pour aborder le programme de recherche à venir.

1. Des enquêtes empiriques mixtes

Les phénomènes étudiés (influence des dispositifs de formation sur les dispositions des apprenants ; conditions et processus relevant du développement professionnel à visée d'expertise et de reconnaissance ; sens donné à l'activité ; développement de compétences professionnelles dans le cours de l'action) gagnent à être soumis à cet aller-retour entre les échelles d'observation évoqués au chapitre I (Desjeux, 2004, p. 6). Le jeu entre les échelles macro-sociale (celle des grandes tendances, des régularités, des appartenances sociales et des valeurs), microsociale (celle des acteurs sociaux en interaction à un niveau méso ou micro) et micro-individuelle (celle du sujet, de l'agent, de l'individu dans ses dimensions psychosociale, cognitive et inconsciente) offre une variété d'angles d'étude qui convient bien à leur complexité.

1. 1 - Mise en dialogue des données quantitatives et qualitatives

La démarche qualitative a été régulièrement privilégiée en raison du positionnement épistémo-théorique, de la nature des questions posées et des particularités des terrains étudiés. Les phénomènes étudiés se prêtent tout particulièrement à une analyse qualitative en profondeur relevant de l'anthropologie sociale. Comme le précisent A. M. Miles et B. M. Huberman (2003), les analyses qualitatives présentent nombre d'avantages : elles sont susceptibles de « mener à d'heureuses trouvailles » et à de nouvelles intégrations théoriques ; elles permettent de dépasser les *a priori* autant que les cadres conceptuels initiaux ; les découvertes dues aux études qualitatives revêtent « un caractère d'indéniableté ».

La démarche quantitative n'en a pas pour autant été exclue en raison de la complémentarité qu'elle apporte à la démarche qualitative. C'est ainsi que depuis les premiers travaux relatifs à la thèse, c'est plutôt une démarche qui articule ces deux moyens de production de données qui a été privilégiée. L'adoption d'une méthode mixte permet de dépasser les limites inhérentes au choix d'une seule méthode (Johnson, Onwuegbuzie, 2004 ; Burton, Manusco,

³⁹ La traduction « théorisation ancrée » a été proposée par P. Paillé (1994). Cette méthode est utilisée dans plusieurs disciplines (soins primaires, santé, éducation) et connaît une diffusion mondiale.

Peraya, 2014 ; Peraya, Charlier, Deschryver, 2014). Pour approcher la complexité des situations de formation et des activités humaines (enseigner et apprendre ; se développer professionnellement) ainsi que celle des processus de professionnalisation qui les traversent, c'est à un réel métissage méthodologique maîtrisé auquel il est choisi de faire appel (Lameul, 2006, p. 130). L'étude des processus de construction d'une identité professionnelle et d'élaboration de sens dans l'activité humaine (référés aux travaux de M. Kaddouri, Y. Engeström, M. Linard, B. Albero et J. Guérin) qui a plus particulièrement fait l'objet d'une étude de type inductif, est en voie d'évolution vers une méthode de la théorisation ancrée (*ibid.*). Proposée pour les futurs projets de recherche, elle sera plus particulièrement décrite en dernière partie du chapitre VI.

Finalement, la démarche d'enquête privilégiée peut être rapprochée de celle de J.-F. Kaufmann (2008) dont les travaux incarnent cette intégration à la fois d'un travail de terrain puisant à la théorie ancrée et de l'ensemble de ses œuvres produites au fil du temps. Selon lui, l'idéal est de « ne jamais oublier les enquêtes passées, d'y revenir et d'y revenir encore, sous des éclairages différents, pour leur faire dire bien d'autres choses que ce qu'elles avaient déjà dit » (*ibid.*, p. 228). Sans être systématique à outrance comme dans certaines autres approches de l'induction analytique, la méthode adoptée ici n'en est pas moins rigoureuse. Face à la complexité du vécu des situations de formation initiale intégrant le travail collaboratif à distance que rapportent les enseignants, la démarche méthodologique évolue en tension entre intuition, observation sensible et structuration. Elle conduit ainsi à adopter une approche métissée, compréhensive, à visée pragmatique et à valoriser la mise en dialogue des données quantitatives et qualitatives. Les articles présentés dans le volume 2 témoignent de cette évolution méthodologique naturelle qui s'est opérée tout au long d'une pratique de chercheur engagé dans une recherche qualitative de terrain, en quête permanente du sens de l'activité humaine selon une « logique de la proximité » (Paillé, 2007).

Deux exemples permettent de rendre compte de cette articulation entre démarche qualitative et quantitative.

Enquête quantitative et technique qualitative des portraits

La réalisation de portraits d'enseignants pour rendre compte de leurs caractéristiques biographiques et sociales est issue de l'analyse des données quantitatives relatives à leurs « tendances posturales »⁴⁰ produites préalablement (Lameul, 2006, p. 178 ; [1] ; [2] ; [3]). L'analyse des réponses aux questionnaires (traduction du *Teaching Perspective Inventory* de D. Pratt, 1998) proposés en amont et en aval de la formation ainsi qu'au questionnaire appréciant le vécu des cinq tensions⁴¹ au sein de l'environnement de formation ouverte et à distance a été mise en relation avec l'analyse du contenu d'entretiens⁴². Le couplage de ces analyses statistiques avec l'analyse du contenu des entretiens centrés sur les traces de

⁴⁰ La « tendance posturale » correspond aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour des raisons culturelles de compréhension, ce mot a été préféré à « perspective » pour traduire les résultats du questionnaire adapté de D. Pratt.

⁴¹ Pour mémoire rappelons qu'il s'agit des tensions relatives à la conception de la plateforme et son usage, au positionnement de l'enseignant en formation au sein de la communauté, à la facilité d'expression et l'enrichissement des codes de communication, au sentiment de liberté et à la perception de la forme scolaire.

⁴² Le recueil de données qualitatives près de dix enseignants consiste à mener une série de trois entretiens cliniques (début, mi-parcours et fin) portant sur leur vécu d'apprenant en formation ouverte et à distance.

changement, sur le vécu des cinq points de tension, sur le vécu singulier de la situation de formation en a précisé les traits les plus caractéristiques. La combinaison de ces deux types d'analyses a permis de dessiner dix portraits d'enseignants : deux portraits relatifs à la perspective « transmission » ; quatre portraits relatifs à la perspective « développement cognitif » ; quatre portraits relatifs à la perspective « réalisation de soi »⁴³. La comparaison des portraits relevant d'une même perspective dominante a mis en lumière les régularités et les différences susceptibles d'expliquer le sens de l'évolution des tendances posturales. Cette recherche de passerelles entre les analyses statistiques descriptives et les analyses qualitatives prêtant attention au déroulement de l'entretien construit pour chaque portrait une analyse singulière et en même temps, soulignent les points de correspondance entre eux. Bien que ne se situant pas tout à fait dans la même temporalité que B. Lahire (2002), une attention particulière est portée sur ces moments où les dispositions peuvent être mises en crise ou peuvent être réactivées alors qu'elles étaient à l'état de veille. Parce que les individus peuvent être mus, de façon variable par des cohérences multiples, les portraits au-delà d'un minimum de structure destinée à en faciliter la lecture, se veulent les plus ouverts possible. Cette méthode a commencé à documenter le processus d'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs comportementaux, entre lesquels il sera proposé d'insérer la notion de « posture » dans le cadre des travaux présentés au chapitre VI.

Enquête quantitative et étude de cas

De même dans les travaux collectifs du projet *Hy Sup* (2009-13), des analyses qualitatives ont permis de vérifier et affiner les résultats des analyses quantitatives, dessinant ainsi la typologie des dispositifs hybrides (Burton *et al.*, 2011) et en caractérisant les principaux effets sur le développement professionnel.

La première étape de l'étude a permis à 174 enseignants issus de 22 établissements d'enseignement supérieur de cinq pays différents (Belgique, France, Luxembourg, Québec, Suisse) de décrire un de leurs cours hybrides à partir d'un questionnaire en ligne. Ce recueil de données a été réalisé sur la base des réponses à 200 questions fermées, construites collectivement en référence au modèle théorique adopté à partir des 5 dimensions⁴⁴ présentées au chapitre III. Le traitement statistique des réponses (analyses factorielles notamment) a pu mettre en évidence 14 composantes principales⁴⁵ ; il a permis de les valider, permettant ainsi de les considérer comme susceptibles de décrire de manière discriminante un dispositif hybride. Sur cette base, des analyses par grappes (*clusters*) appliquées aux données à partir de ces 14 composantes ont fait apparaître les 6 configurations de dispositifs hybrides constitutives de la typologie dont le chapitre III⁴⁶ a rendu compte. La combinaison des 14 composantes principales dessine des formes de

⁴³ Les cinq perspectives d'enseignement que dégage D. D. Pratt (1998), sont les suivantes :

- perspective de transmission, centrée sur le contenu à enseigner,
- perspective d'apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique ;
- perspective de développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif ;
- perspective de réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation, la motivation ;
- perspective de réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel (Lameul, 2006, p. 115).

⁴⁴ Pour mémoire, les 5 dimensions caractérisant un dispositif hybride sont l'articulation de la présence et de la distance, la médiation et la médiatisation, les formes d'accompagnement et l'ouverture.

⁴⁵ Les 14 composantes identifiées sont présentées dans le tableau 1 *Composantes principales à la base de l'établissement de la typologie* (Burton *et al.*, 2011, p. 77)

⁴⁶ Pour mémoire, les 6 configurations-types sont désignées par les métaphores suivantes : 1) l'écran ; 2) la scène ; 3) le gîte ; 4) l'équipage ; 5) le métro ; 6) l'écosystème.

dispositifs différentes, plus ou moins centrées sur l'acte d'enseigner ou d'apprendre (Deschryver, Charlier, 2013).

Dans une seconde étape de l'étude, afin de gagner en précision, le choix a été fait d'accompagner par des entretiens semi-directifs la passation du questionnaire visant à apprécier la perception des effets des dispositifs hybrides de formation sur le développement professionnel. Les commentaires spontanés des enseignants confrontés au questionnaire en ligne ont ainsi pu être recueillis ainsi que les réponses aux questions complémentaires qu'il a paru pertinent de poser pour clarifier, vérifier, compléter les données déjà recueillies. Pour appréhender les effets du dispositif sur leur développement professionnel, les enseignants ont ainsi été invités à se positionner par rapport à leurs pratiques, leur réflexivité, la réalisation de leurs intentions, leur engagement dans une approche étayée de la pédagogie et leur collaboration avec des collègues en matière d'enseignement⁴⁷. L'articulation des analyses de données quantitatives et qualitatives a permis de compléter les études de cas et facilité leur mise en relation avec les configurations de formation ([9] ; [16]).

1. 2 - Analyses ancrées dans la pratique

De longue date, nombre d'épistémologues de SHS alertent sur une caractéristique spécifique de la position du chercheur qui ne peut qu'influencer les résultats. La démarche du chercheur en SHS, en particulier quand il s'intéresse à des champs de pratiques, ne peut se limiter à prélever des données dans une perspective strictement expérimentale. Il est constamment interpellé par la nature à la fois biologique et culturelle de la relation qu'il établit avec ses objets et terrains et des incidences à la fois professionnelles, sociales et politiques que peuvent avoir ses résultats. Son travail concerne donc aussi bien le monde de la recherche que le monde du travail ou plus largement le monde citoyen.

Dans le même ordre d'idée, M. Kaddouri (2009) spécifie que la qualité des données dépend en grande partie de la relation qui s'instaure entre le chercheur et son terrain, d'où l'importance de l'analyse des conditions institutionnelles, sociales et scientifiques dans lesquelles ces données sont recueillies et analysées. Il prend appui sur ce que H. S. Becker (2002) appelle les ficelles du métier pour distinguer trois formes de relation du chercheur à son terrain : résultats d'une construction sociale négociée ; entre imprévisibilité et enjeux d'acteurs ; de l'assignation d'un statut à la construction d'une position. Les différentes études réalisées couvrent cet empan et en questionnent l'influence sur les résultats produits. Cette

⁴⁷ Pour explorer les 5 pistes, les questions suivantes ont été posées :

- Ont-ils modifié les activités d'apprentissage qu'ils proposent, les contenus des cours, les outils et ressources utilisées, les responsabilités confiées aux étudiants, les modalités d'évaluation ?
- S'interrogent-ils davantage sur l'efficacité de leurs enseignements ?
- Sont-ils davantage conscients de ce qu'ils pourraient améliorer ?
- Sont-ils satisfaits de ce qu'ils ont accompli ? Ont-ils envie de continuer à enseigner sous cette forme ? Ont-ils envie d'explorer de nouvelles formes d'enseignement ?
- Leur engagement dans la pédagogie comme discipline scientifique : se tiennent-ils davantage au courant de l'évolution des usages des technologies ? Ont-ils communiqué leurs pratiques innovantes, de manière informelle avec des collègues ou de manière formelle (colloque...) ? Se sont-ils davantage intégrés dans des réseaux inter-universitaires ?
- La collaboration avec des collègues en matière d'enseignement : ont-ils été amenés à aider des collègues ? à collaborer davantage ?

analyse de la nature des connaissances produites sur le terrain est d'autant plus importante à réaliser que les transitions professionnelles d'un parcours d'enseignant-chercheur conduisent à exercer dans les deux mondes : la pratique et la recherche. Cette expérience explique et fonde le choix de l'approche phénoméno-praxéologique adoptée.

La difficulté épistémologique à rendre compte de manière scientifiquement acceptable des formes empiriques de la construction de connaissance a été soulevée par B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009). Les travaux présentés ici, relatifs à ce que les personnes relatent de leur activité, se représentent de leur situation et de leur métier, rencontrent les mêmes questions : comment rendre compte des relations entre la connaissance pragmatique que les acteurs produisent spontanément dans leur action et leur connaissance objectivée des processus, des fonctionnements, des conduites et des structures ? Ces chercheurs ont tenté d'approcher au plus près ce qu'ils ont appelé « les petites fabriques de l'invention ordinaire » (*ibid.*). Accédant à la « cuisine » (*ibid.*) des acteurs sur le terrain, ils ont pu suivre la genèse des actions : analyser leurs ressorts et le sens qu'elles ont pour chaque acteur dans son contexte, les processus qu'elles déclenchent et les évolutions qu'elles décrivent dans les espaces-temps individuels et collectifs, leurs incidences éventuelles sur le fonctionnement des institutions ? Comme ces auteurs l'ont fait à partir de l'analyse thématique transversale d'une écriture narrative de quatre parcours d'innovateurs, les travaux de recherche construisant cette note de synthèse s'inscrivent dans une psychosociologie du sujet et une réflexion sur le changement, les évolutions de carrière, les moments de transition dans un parcours professionnel. C'est l'entrée dans un mode de raisonnement qui conduit à s'intéresser à la façon dont chacun orchestre les multiples facettes de ses activités à la frontière du psychologique et du social, de l'existential et de l'institutionnel. Dans cette perspective, l'analyse phénoménologique au sens où la définissent P. Berger et T. Luckman (1986) prend ici tout son sens : il s'agit de « tenter de clarifier les fondements de la connaissance dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire les objectivations des processus subjectifs qui édifient le monde du sens commun intersubjectif » (*ibid.*, p. 91). Pour G. Pineau (2002), « le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs, pas plus qu'à l'analyse des chercheurs » (*ibid.*, p. 13), mais émerge d'une mise en œuvre conjointe, où le chercheur ne détient pas le rôle exclusif d'expert. Le récit, conjointement élaboré, est donc le résultat d'un processus de déstructuration et de restructuration (Pineau, 1983 ; Pineau, Le Grand, 1993). L'approche phénoménologique convient bien car elle permet d'aborder la question en tant que « réalité sociale » et « monde vécu » (Schütz, 1943, p. 62) par le biais de l'expérience personnelle et de l'intersubjectivité sociale qui fonde les relations au quotidien, mais aussi son invention.

La tâche n'est pas simple pour le chercheur car, comme le souligne A. Jorro (2011), une difficulté majeure le guette, celle qui concerne la sémantique de l'activité. Dans sa tentative de caractériser finement la spécificité de l'éthos professionnel selon le rapport que les acteurs entretiennent avec l'expérience professionnelle, ses recherches exploratoires montrent que les sujets étudiés n'ont pas toujours les mots pour dire le désir de métier qui les mobilise. A leur manière, ils expriment l'intériorisation active de l'identité à partir du moment où ils cherchent à « être du métier ». Cette même difficulté liée à la sémantique de l'activité se retrouve dans les études conduites avec le public novice en apprentissage de son métier d'enseignant [3] ou d'ingénieur de formation [8]. A la démarche itérative qui met en complémentarité les analyses qualitative et quantitative peut donc s'ajouter une itération au niveau de la forme des traces étudiées (scripturale, filmée, enregistrée).

2. Des analyses réflexives

Une grande partie des données empiriques travaillées dans les projets de recherche pris en référence, est constituée d'écrits réflexifs de nature et niveaux différents. Dans un cas, les données rapportent en extériorité, la compréhension d'une expérience vécue par d'autres (centration sur les situations d'apprentissage et exercice du métier d'enseignant). Dans d'autres, il s'agit d'écrits rendant compte d'une auto-analyse réflexive permettant une distance critique (centration sur le parcours de vie professionnelle). Cette étude des processus de/par la réflexivité de production de connaissances joue un double rôle : elle renseigne sur la part de subjectivité qui influence la connaissance objectivée ; elle documente le processus qui soutend l'activité de développement professionnel.

2.1 - Etude de traces écrites produites dans le dispositif de formation

Les écrits réflexifs étudiés sont de nature collective et individuelle. Ceux produits par des étudiants dans le cadre des échanges sur le forum de discussion ([11] ; [13]) ou dans les dossiers de réflexion praxéologique [8] soumis à l'analyse portent sur une professionnalité en émergence (Jorro, De Ketele, 2011) dont l'aspect provisoire et inachevé rend l'étude délicate. La question du repérage des éléments participant à construire cette professionnalisation en cours, par les processus du développement professionnel ou de la professionnalité émergente devient alors un pari risqué puisqu'elle nécessite de lire des « processus intermédiaires », des embryons d'action, l'esquisse de savoirs professionnels : comment aborder l'analyse de gestes encore peu assurés, de compétences en cours de construction, d'identités en transition, d'intentions encore peu explicites ? Une approche du cheminement et du transitoire est en jeu, un entre-deux, conduisant à privilégier le repérage des traces de ce développement professionnel en cours. Dans cette perspective, A. Jorro et J.-M. De Ketele (*ibid.*) proposent de relever des traces de professionnalité, par une « compréhension indicielle de l'agir » (*ibid.*), en croisant des indices stratégiques, tactiques et éthiques, relevant tant du geste éphémère, de l'action passagère, de marques d'expertise, que de la dynamique identitaire qui s'affirme autour des valeurs et des normes du métier. Dans la même logique et dans le cadre de recherche-action-formation, les travaux de J. Eneau, G. Lameul et A.-G. Dorval, 2015 ([8]) abordent ce même objet : ils cherchent à repérer ces « traces » de la professionnalité émergente à partir de catégories constitutives de l'identité professionnelle qu'ils définissent en articulant les travaux de divers chercheurs (Dubar, 2000 ; Jorro, 2002, 2004, 2011 ; Lameul, 2006, 2008 ; Kaddouri, 2002, 2009, 2010).

2.2 - Histoire de vie/ récits de vie

Dans les recherches en SHS, les conduites individuelles et les parcours singuliers des acteurs ont été étudiés sous des angles variés selon les méthodes d'enquête sociologiques mobilisées : étude de leur vécu en marge de la société (Bourdieu, 1993), de leurs logiques d'action et appartenances sociales (Dubet, 1994), des divers espaces de leur vie (Lahire, 2002) ou d'un métier particulier (Viry, 2006) ; approche de manière plus clinique, sous l'angle des relations entre appartenance sociale et « vécu des sujets » (Gaulejac, 1987, 1999 ; Kaufmann, 1989, 2004). L'approche biographique des parcours professionnels utilisée dans les travaux mobilisés pour la rédaction de cette note de synthèse s'inscrit dans ce prolongement, selon une orientation psychosociologique ; elle donne lieu à une auto-analyse réflexive.

Le chapitre II a annoncé comment l'approche phénoméno-praxéologique a conduit à attacher de l'importance aux histoires de vie (parcours, moments ou épisodes) pour saisir la subtilité des phases de développement professionnel. La méthode biographique part du principe que l'action individuelle des acteurs est une source d'information tout aussi déterminante pour la compréhension et l'explication d'une activité sociale que l'analyse objective de structures d'organisation et des lignes de force institutionnelles dans laquelle elle s'inscrit. Dans cette perspective, bien qu'ils soient souvent séparés dans l'analyse, l'échelle macroscopique des fonctionnements collectifs et celle plus microscopique des actions individuelles sont considérées en étroite interdépendance. La mise en récit du parcours biographique vise à saisir les traits individuels marquants, par le biais de ce qui a particulièrement fait sens et de ce qui fait événement dans la trajectoire personnelle. Elle vise également à mettre en valeur la manière particulière dont ces événements sont rapportés et éventuellement dont il est fait référence à la sphère privée. L'objectif est de produire une matière narrative plus proche de l'expérience subjective des acteurs, une image plus incarnée de leur vie ordinaire dans leur milieu professionnel. En se fondant sur des objets variés étudiés au fil de sa carrière dans ses travaux empiriques, D. Bertaux (2014) a étudié les caractéristiques des récits de vie. Il en a identifié sept propriétés principales qu'il a qualifiées en fonction de l'aspect socio-historique auquel permet d'accéder le récit de vie : contextualité, connectivité, activité(s), subjectivité, singularité, historicité et expressivité.

Par le processus de formalisation dans lequel elle engage, la méthode d'histoire de vie a constitué une étape préparatoire à l'analyse produite dans cette note de synthèse : la rédaction d'un journal rapportant des épisodes de vie personnelle et professionnelle⁴⁸ est un matériau propédeutique et une ressource pour l'analyse réflexive et sa mise en mots dans l'écriture. Plus que le contenu d'une histoire personnelle et intime, c'est le récit en tant que démarche qui importe car elle offre la possibilité d'extérioriser une expression de soi qui permet de gagner en effet intérieur (Bois, 2007 ; Bois *et al.*, 2007). Par ailleurs, en mobilisant une enquête transdisciplinaire (de l'attention apportée du psychique au social, en passant par l'historique, le biologique, etc.), cette approche offre également un cadre propice à la mise en relation des différentes facettes dont sont composées les activités humaines étudiées : le développement professionnel et la reconnaissance de l'expertise qu'il participe à générer. Cette démarche permet d'inverser la représentation classique du rapport au savoir dans le champ scientifique, en soutenant un mouvement de construction de connaissances visant la production de savoirs savants à partir des savoirs de vie. Elle est en cela compatible avec la méthode de la théorie ancrée (Paillé, 1994) ou la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff, Guillemette, 2012)⁴⁹ qui seront abordées plus en détail au chapitre suivant.

La production d'un récit de vie engage une démarche introspective et rétrospective par les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) : technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans le monde singulier qui lui est propre. Les apports théoriques piagétiens permettent de comprendre l'importance du processus de

⁴⁸ A noter qu'il ne s'agit pas d'une autobiographie au sens que lui donne P. Ricoeur (1995) mais bien d'épisodes de vie rapportées : « Une autobiographie est au sens précis, une oeuvre littéraire ; à ce titre elle repose sur l'écart tantôt bénéfique, tantôt nuisible entre le point de vue rétrospectif de l'acte d'écrire, d'inscrire le vécu, et le déroulement quotidien de la vie ; cet écart distingue l'autobiographie du journal. Une autobiographie, enfin repose sur l'identité, et donc l'absence de distance entre le personnage principal du récit qui est soi-même et le narrateur qui dit je et écrit à la première personne du singulier » (Ricoeur, 1995, p. 11)

⁴⁹ *Grounded theory* pour les anglophones

réflexion/réfléchissement qui permet une réminiscence (sensorielle, mentale, cognitive) de moments évoqués sous forme de représentations non encore verbalisées puis de les mettre en mots. Il s'agit, dans cette phase, d'explicitier l'implicite.

Du fait de la proximité entre les parcours analysés dans le cadre de cette note et ceux des innovateurs à l'université étudiés par B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009), la démarche empruntée par ces chercheurs constitue un guide méthodologique. Les trois pistes de questionnement (technique et ingénierique ; structurale et fonctionnelle ; comportementale) permettent d'approfondir respectivement l'étude des outils et instruments, l'étude du contexte institutionnel et organisationnel ainsi que celle de l'activité des individus concernés. En complément de cet enrichissement du travail réflexif engagé, les pièges de ce mode spécifique d'investigation formulés par ces chercheurs ont suscité une attention particulière : a) trop grande proximité socio-professionnelle entre interviewé et enquêteur ; b) illusion biographique qui consiste à prendre le récit d'une réalité pour les faits qui la constituent ; c) tentation hagiographique. Le point ci-dessus a évoqué quelques moyens d'y pallier par un croisement des méthodes employées ou par une analyse réflexive individuelle ou collective par rapport à l'activité de recherche. Du fait de la spécificité que présente la situation d'un chercheur universitaire étudiant des pratiques conduites dans l'enseignement supérieur à partir de l'analyse de sa propre situation et du discours de collègues universitaires, l'explicitation méthodologique s'impose. En effet, l'analyse du récit et des épisodes biographiques témoigne d'une grande expérience professionnelle dans laquelle les temps de travail s'organisent sur la base de « routines » (Giddens, 1984) qui renvoient à une conscience pratique (*ibid*) et à des savoirs pratiques dont il est difficile de rendre compte par le discours. En cela, ils illustrent la situation d'« expertise de haut niveau » analysée par Dreyfus (1986, cité dans Albero, Linard, Robin, 2009, p. 188). Cette difficulté à approcher le réel de l'activité que traduit le discours des sujets, fait écho à la difficile mise en mots évoquée par A. Jorro (2011) dans les situations de professionnalité émergente.

Spécificités de l'histoire de vie

B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) soulignent que d'une manière générale même si l'approche de l'innovation est plus ouverte aux acteurs individuels, ces derniers ne sont pas saisis en tant que sujet particulier mais en tant que catégories d'acteurs. Leur définition est alors faite de façon générique en évoquant leur position dans l'institution, leur rôle, leur fonction, leurs tâches ainsi que les modalités spécifiques de leur action. « Dissoute dans les catégories fonctionnelles et les dynamiques collectives, la singularité des personnes n'est que rarement prise en compte » (*ibid.*, p. 10). C'est donc bien cette singularité qui est à approcher dans l'analyse des parcours, pour comprendre les méandres des différentes activités constitutives du développement professionnel et l'assise que se construit l'enseignant-chercheur dans ses activités. La délicatesse et la précision avec lesquelles ce travail doit être conduit pour être scientifiquement recevable, ne peuvent être ignorées ou négligées. Déjouer autant que possible les trois pièges ci-dessus évoqués (proximité, illusion biographique, hagiographie) identifiés par B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) et en limiter les effets sur les travaux ici présentés constituent un défi permanent.

L'expérience vécue des situations étudiées permet un regard à la fois interne et externe sur le métier d'enseignant-chercheur en générant une réalité à double face. D'une certaine manière, elle permet une compréhension particulière, une « vue de l'intérieur » qui peut se travailler méthodiquement comme une herméneutique. Comme le souligne G. Devereux

(1967) « la proximité de nature entre chercheur et sujet de la recherche pose depuis leur origine, une interrogation permanente à toutes les disciplines en SHS : de l'anthropologie à la sociologie, en passant par la psychologie et la psychanalyse. Chacune aborde à sa façon le problème de la 'démarcation' entre l'activité et l'univers mental du sujet et ceux du chercheur » (*ibid.*, p. 375, dans *op. cit.*, p. 24).

2.3 - Des descriptions sous forme de portraits

Dès les premiers travaux (Lameul, 2006), la description idéal-typique des enseignants en début d'étude, a tendance à être une description désindividualisée, désingularisée, départicularisée qui s'appuie sur de multiples activités, actions, représentations individuelles, particulières. La démarche de recherche a été rééquilibrée de ce point de vue en étudiant parallèlement dans la durée d'une année de formation, les activités et discours de dix enseignants en particulier. Leurs portraits ont été dressés selon la technique méthodologique de B. Lahire (2002) en sociologie : les dix sujets sont considérés comme les dépositaires de dispositions à penser, sentir et agir en tant que produits de leurs expériences socialisatrices multiples, plus ou moins durables et intenses, dans divers collectifs et selon des formes de rapports sociaux différents. Sachant que ce social, incorporé comme objectivité, n'existe jamais pour les acteurs individuels de manière totalement consciente, la méthodologie d'investigation de cette dimension singulière a été traitée de façon particulièrement attentive. Elle s'efforce de saisir les raisons des variations intra-individuelles des comportements et l'articulation complexe des patrimoines de dispositions individuelles et des contextes de leur déclenchement ou de leur mise en veille. Elle affine les tendances posturales préalablement repérées grâce à l'usage du questionnaire *Teaching Perspective Inventory* de D. Pratt (1998) et illustre en même temps l'articulation entre enquête quantitative et qualitative (cf. point 1.1 de ce chapitre).

L'emploi de cette méthode est intéressante dans le cadre des travaux conduits car elle permet d'approcher la complexité singulière, mais aussi certaines contradictions (Engeström, 1987 ; Simonian, 2015) ou points de tension (Albero, 2004, 2010 ; Lameul, 2006, 2008) dans le processus de développement professionnel. Elle sera reprise dans le cadre de la recherche engagée avec l'UQAM dont le chapitre VI donnera les orientations.

2.4 - Une étude de cas : un parcours singulier d'enseignant-chercheur

Le terme « étude cas » est lié à des termes donnés pour synonymes (enquête de terrain, enquête empirique, observation, monographie) qui peuvent être considérés comme des points de vue différents d'une même approche méthodologique. Plutôt que de les opposer, plusieurs auteurs (De Bruyne *et al.*, 1984 ; Lessard-Hebert *et al.* 1990 ; Albero, 2010e) proposent d'inscrire ces termes dans un *continuum* qui fournit des manières de voir différentes et complémentaires d'un même objet d'étude. L'étude de cas est selon J. Hamel (1997), plus une approche qu'une méthode. En tant qu'approche, elle se distingue d'une approche expérimentale dans le sens où elle ne comporte pas de protocole méthodologique caractéristique mais englobe plusieurs méthodes et techniques de recueil de données. Dans le cas ici étudié, ce sont l'auto-observation directe, l'analyse de contenus de ses productions, l'analyse réflexive de son activité et la mise en perspective de résultats de recherche ou d'expérimentation qui permettent au chercheur de constituer son propre cas, en objet d'étude et de le formaliser en une auto-analyse réflexive.

De par son origine ethnographique et son ancrage en SHS, l'étude de cas se rattache aux courants de recherche à visée de compréhension, appuyée sur des démarches à dominante interprétative, en référence aux travaux de W. Dilthey (1883), L. Schutz (1943, 1962) ou M. Weber (1922). Le recueil de données se centre alors sur les faits et le vécu des acteurs tel qu'ils le rapportent en vue de comprendre une situation en profondeur. Dans une visée heuristique (Hamel, 1997), ce qui est privilégié c'est la dimension singulière et contextualisée de l'expérience humaine. Le choix de travailler sur des matériaux qui renvoient au caractère « réel, ouvert, incontrôlé » (De Bruyne *et al.*, 1984) pose des questions d'ordre épistémologique et méthodologique qui appelle une explicitation fine des démarches pratiquées. L'objectivité considérée comme inaccessible en SHS, le processus méthodologique d'objectivation doit être tout particulièrement documenté. Dans une perspective réflexive critique (Bourdieu, 2001) de distanciation, d'instrumentation des analyses et d'explicitation des démarches, la méthode individuelle et collective de recherche nécessite d'être soigneusement travaillée. En ce qui concerne l'étude de cas – et tout particulièrement parce que le cas est réflexif (acteur social, dans son champ de recherche et vis à vis du terrain étudié) – l'explicitation de cette réflexivité critique constitue le principal moyen de construction d'un cas à aspiration représentative : « un cas particulier bien construit cesse d'être un cas particulier » (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 57, cité dans Albero, 2010, p. 18). Les six étapes constitutives de l'étude de cas formulées par O. Revault d'Allones (1989, in *ibid.* p. 18) (délimitation de l'étude, sélection des données, naturalisation du phénomène, construction d'une continuité factice, réduction/ compression du vécu, double formalisation conceptuelle et écrite) permettent de baliser les conditions de la reconstruction du processus de développement professionnel en cours d'activité et d'en pointer les limites et les risques potentiels. Le choix méthodologique de l'étude de cas que fait B. Albero (2010e) afin de concilier l'impératif d'exigence scientifique pour le chercheur et celui de la communication aux acteurs éducatifs d'une expérience qui témoigne des enjeux et dilemmes de l'autonomie en formation, entre en résonance avec le contexte de préparation de cette note de synthèse. Il s'agit de travailler/étudier selon une approche phénoménologique réflexive, le processus de développement professionnel en vue de constituer un corpus de données qui, par les catégorisations qu'il permet, ouvre sur un processus d'enquête (observation chez autrui, vérification, validation) et sur la communication d'une expérience typique.

Des deux sens⁵⁰ que prend le terme « étude de cas », c'est celui qui est usité en recherche en SHS qui sera ici retenu, dans l'acception de « méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (*ibid.*, p. 16).

En ce qui concerne l'illusion biographique (risque de prendre le récit d'une réalité pour les faits qui la constituent), l'accès à une certaine vérité des traits en évitant le risque de fiction du récit a constitué une vigilance permanente. De nombreux auteurs (Lejeune 1990 ; Passeron 1991 ; Bourdieu 1994 ; Kaufmann, 1996 ; Bertaux, 1997 ; Lahire, 2002) mettent en question la recevabilité de l'analyse biographique des parcours individuels au prétexte qu'il y a risque de confondre récits et faits, expérience racontée et situation vécue. Etant à la fois,

⁵⁰ Le second sens donné à l'étude de cas concerne le domaine professionnel où le terme fait référence à une mise en situation pratique de problèmes particuliers, le plus souvent sous forme de simulations, à des fins de formation.

auteur et interprète du discours et des faits sans autre médiation, il en est tenu compte autant que possible dans la démarche. C'est ce qui explique le souci d'explicitation et de rappel des conditions de production d'une intelligibilité à partir d'une situation singulière. C'est dans cet état d'esprit que s'est fait le choix de confronter, dans une perspective comparative, les données recueillies à l'analyse de moments de vie d'autres enseignants-chercheurs.

3. Un souci permanent de distanciation et d'objectivation

La fréquente proximité spécifique au SHS entre le chercheur et ses objets, décrite ci-dessus est telle que les précautions méthodologiques s'imposent tout particulièrement pour tendre vers l'objectivité et repérer les incidences de la subjectivité sur la production scientifique. M. Kaddouri (2009) souligne que le rapport du chercheur à l'objet soulève plusieurs questions liées à la façon dont il réussit à maintenir l'équilibre entre distanciation et engagement à l'égard de cet objet. L'engagement dans une recherche et l'investissement personnel et intellectuel dans sa conduite ne sont jamais neutres. Selon la dialogie proposée par N. Elias (1993), le chercheur se trouve confronté à la nécessité de se situer de manière étayée et assumée, à la fois par rapport à la distanciation scientifique et à son engagement en fonction de principes et de valeurs : c'est ce qui fait son positionnement en recherche. Selon plusieurs auteurs (par exemple, Latour, 1984, 2001 ; Roqueplo, 1996 ; Stengers, 1997 ; Dalmedico, Pestre, 1998 ; Pestre, 2002 ; Brassac, 2007, Albero, Brassac, 2013 ; Albero 2013 ; cités dans Albero, Linard, Robin, 2009), cette double exigence pour la recherche du domaine est travaillée de diverses manières mettant en évidence les liens – intentionnels ou non, explicites ou non – entre production de connaissance et projets sous-jacents de société.

Le choix de l'objet tient à la structuration personnelle du chercheur comme à ses autres implications (Ardoino, 1990). J.-P. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye (2006, p. 183) voient l'objet comme contenant en lui-même quelque chose qui résonne plus ou moins avec le vécu socio-affectif et biographique du chercheur, d'où l'importance de la démarche réflexive qui est ici adoptée. Le rappel des propos de P. Bourdieu (2000) a pour objectif d'attirer l'attention sur la nécessaire analyse des surdéterminants de son engagement dans la conduite d'un projet de recherche : « nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes trouvent leur principe dans des dispositions socialement constituées où s'expriment encore, sous une forme plus ou moins transfigurée, des propriétés banalement sociales, tristement impersonnelles » (2003, p. 5). Cet angle d'analyse se révèle également précieuse pour la compréhension de l'activité de développement professionnel qui traverse les activités de l'enseignant-chercheur.

La méthodologie ouvre un tel champ de possibles (démarche quantitative et qualitative, observation *in situ*, entretiens sous différentes formes, analyse documentaire, analyse de productions écrites, analyses statistiques, etc.). Les nombreux jeux, compositions, articulations de méthodes et de techniques vont permettre d'approcher au plus juste et au plus près, le réel de l'activité. Dans les travaux mobilisés, ceux qui facilitent la distanciation s'opèrent à plusieurs niveaux : un jeu d'acteurs relevant d'une même méthode ; une combinaison de méthodes ; une mise en dialogue des données quantitatives et qualitatives, une mise en perspective de l'auto-analyse personnelle avec celle des moments de vie des enseignants-chercheurs interviewés. Etudier un phénomène à l'aune du couplage entre sujet et objet ne signifie pas affirmer leur fusion mais plutôt accorder une plus grande attention aux relations qu'ils entretiennent réciproquement. Les précautions prises dans le recueil et

l'analyse des données à la base de cette note prennent des formes variées dont quatre des plus utilisées dans les travaux présentés, sont décrites ci-dessous.

3.1 - Une méthode « inter-juges » visant à la distanciation

La méthode inter-juges (Chi, 1997 ; Kerlinger, Lee, 2000) a été employée à plusieurs reprises dans une perspective d'objectivation des travaux et d'appropriation au plus près et au plus juste d'une réalité humaine (Kuster, Lameul, 2011 ; Eneau, Lameul, Dorval, 2014). Cette méthode consiste pour chacun des auteurs d'un collectif, à endosser le rôle de « juge » chargé de catégoriser les matériaux étudiés (discussions sur forum, dossiers réflexifs) à partir d'une grille commune, puis de demander la validation ou la mise en discussion par les autres juges. Après différentes phases de concertations successives, aboutissant à cette catégorisation commune et progressivement stabilisée, les dits « juges » effectuent chacun séparément l'analyse des documents, étant entendu que la consigne de « l'analyse de contenu » doit respecter les critères d'exclusivité et d'exhaustivité de toute catégorisation (Bardin, 2007). L'accord final d'au moins deux juges sur trois est nécessaire pour considérer la catégorisation valide ou la faire évoluer. Par exemple, pour étudier la dimension « identité professionnelle », une catégorie nouvelle « s'affirmer/prendre position » a émergé de l'analyse de contenu comme catégorie distincte de celles initialement prévues ; de même, la catégorie « éthique professionnelle » s'est révélée être une catégorie liée à la dimension « posture professionnelle », alors qu'elle n'était pas envisagée comme telle au départ ; à l'inverse, la catégorie « appartenance », dans la dimension « socialisation », était initialement prévue pour le codage mais s'est révélée très peu représentative (1 seul codage sur les 5 premiers dossiers) ; elle a été regroupée avec la catégorie « culture professionnelle/acculturation ».

Dans les deux situations évoqués ([8] ; [11]), cette méthode qualitative d'analyse de contenu vise davantage à obtenir un consensus sur la catégorisation à partir d'un processus d'intersubjectivité (entre juges) qu'à fournir des données prétendant à l'objectivité (Chi, 1997). Les résultats de cette catégorisation peuvent toutefois être exploités tant dans leurs dimensions quantitatives que qualitatives. Ces deux situations se distinguent par la relation des chercheurs à leur grille de lecture : dans un cas, le codage se fait en référence à la grille existante de A. Weinberger et F. Fisher (2006) ; dans l'autre, ce sont les chercheurs qui l'élaborent eux-mêmes au fil de leur démarche de codage. Elle présente alors un autre avantage au-delà de son utilité méthodologique d'enrichissement et d'affinement « objectivé » de la construction de connaissances, en constituant pour l'enseignant-chercheur, une activité génératrice de développement professionnel : elle élargit son champ de réflexion, provoque des confrontations et des (re)mises en question d'idées dans le processus de négociation pour aboutir à une définition des critères les plus consensuels.

3.2 - Une combinaison de méthodes d'analyse

Si pour toutes les raisons évoquées au point 1.1 de ce chapitre (positionnement épistémologique, nature des questions posées et particularités des terrains étudiés), la démarche

qualitative est dominante dans les travaux présentés, elle n'en laisse pas moins une place à l'analyse quantitative. Dans la thèse, le mouvement se fait dans les deux sens : un questionnaire permet de quantifier et de caractériser une population dans laquelle est sélectionné un nombre de personnes enquêtées de manière plus approfondie et qualitative ; à partir de l'analyse qualitative des portraits d'enseignants, des points de tension sont identifiés et leur présence est testée à plus grande échelle grâce à un questionnaire construit empiriquement [2]. Dans la recherche *Hy Sup* les deux méthodes d'analyse ont été mises en complémentarité étroite (Burton *et al.*, 2011 ; Peraya, *et al.*, 2014) Dans l'analyse des écrits réflexifs, la méthode statistique a été utilisée pour quantifier les items contenus dans les échanges et donner une meilleure représentation de ce sur quoi se fonde la construction d'une identité professionnelle [9].

Un autre moyen de cadrer la démarche méthodologique pour permettre au chercheur de produire des connaissances suffisamment distanciée réside dans la combinaison des modes d'analyse qualitative. L'articulation d'analyses thématiques et réflexives des données empiriques permet d'en combiner les avantages et d'en limiter les inconvénients : l'analyse thématique permet de repérer les récurrences ; le passage par la mise en récit des éléments de parcours professionnel permet d'individualiser le rapport à l'expérience et de mettre en valeur ses dimensions les plus singulières. Ce travail de cadrage pour produire une connaissance distanciée s'est effectué à différents niveaux : de manière longitudinale à l'intérieur d'une même analyse (celle propre à l'étude de cas ou celle d'un moment de vie relatif au cœur de métier) et couplée à une analyse comparée entre ces deux sources de données. Le recours à la méthode de la théorisation ancrée (*ibid.*) offre la possibilité de revenir sur les récurrences repérées en approfondissant l'analyse ; elle peut ouvrir une perspective comparatiste avec les autres travaux empiriques conduits. La complémentarité des méthodes est donc plus productive que leur opposition qui, pour M. Kaddouri (2009), marque d'avantage l'opposition entre discours social du sujet et le discours sociologique du chercheur qu'une supposée opposition paradigmatique entre explication et compréhension.

Les travaux de *Hy Sup* (Deschryver, Charlier, 2013) réalisés en collectif pluridisciplinaire montrent tout particulièrement l'intérêt de cette complémentarité. L'adoption d'une méthode de recherche mixte, comportant des techniques descriptives, expérimentales et compréhensives mises en œuvre parallèlement ou séquentiellement, a paru pertinente pour répondre aux trois questions relatives à l'influence des dispositifs hybrides sur l'apprentissage, les pratiques enseignantes et l'institution. La suite de ce chapitre présente les différentes étapes de recueil et d'analyse de données quantitatives et qualitatives et la manière dont elles ont été articulées.

3. 3 - Observations pluricatégorielles des phénomènes

Plusieurs des travaux présentés dans cette note résultent d'enquêtes conduites en partenariat avec des personnes dont la recherche n'est pas le *cœur de métier*. C'est le cas du projet *Hy Sup* où le croisement des observations des chercheurs et des ingénieurs d'étude a été particulièrement productif. Plus d'une fois, il a stoppé le raisonnement scientifique qui fonctionnait comme un allant de soi entre professionnels du même métier. Si les moments d'explicitation et d'explications apportées à l'autre corps de métier a parfois ralenti le travail collectif, il a eu le mérite de faire émerger l'arrière-plan du raisonnement et par la même occasion de le préciser et de l'enrichir. Les questions apparemment naïves ont dérangé et bousculé parfois, créant des situations de tension finalement propices au gain en qualité de la construction collective de connaissances. Pourtant, la rencontre entre le besoin de

comprendre du chercheur et la demande d'amélioration des dispositifs et des pratiques exprimée par les acteurs ne se fait pas si aisément (Villiot-Leclerc *et al.*, 2014 ; [16]). Elle fait appel à un apprivoisement mutuel et pose la question des traductions d'un univers professionnel à l'autre. Elle renvoie au défi de la relation entre chercheurs et praticiens qui a longtemps fait débat et qui reste à relever par les disciplines qui s'intéressent aux pratiques professionnelles. Ces deux types de professionnels sont très différents : contextes institutionnels, cultures de travail, système d'intérêt, visées des activités, langages et fonctions. Si leurs activités tendent de plus en plus à se croiser, leur expertise repose sur deux modes d'agir et d'être au monde : perspective prioritaire de compréhension et explicitation pour les uns et perspectives d'intervention et de changement pour les autres. Il importe de le repérer car le chercheur est souvent soumis au risque de voir son utilité sociale mise en cause s'il ne répond pas aux questions du terrain. Il prend le risque de compromettre son entreprise d'intelligibilité en glissant de l'analyse distanciée vers le diagnostic, le conseil, l'évaluation ou la préconisation (Albero, 2010d/e, 2015). Cette variété des registres d'activité auxquels est confronté l'enseignant-chercheur qui a été évoquée en introduction sera reprise en partie finale de ce document.

De manière complémentaire aux apports scientifiques et au-delà des situations en tension qu'elles génèrent, ces modalités de travail en équipe pluri-catégorielle semblent se dessiner comme de possibles espaces de professionnalisation où dans le fil de l'action, se développent des compétences pour les deux partenaires : poussé dans le questionnement de l'usage social de ses résultats de recherche, le chercheur est amené à développer des compétences de traduction de ses écrits sur d'autres registres que le seul registre académique auquel sa formation l'a préparée. En même temps qu'il produit des connaissances, il est transformé par cette production et par la rencontre des personnes qui lui procurent les données et avec lesquelles il entretient une parité ontologique (Lerbet, 1992). L'ingénieur de formation et le conseiller pédagogique accèdent ainsi peu à peu au monde de la recherche avec lequel ils auront à jouer et à composer de plus en plus dans leurs activités à venir (mobilisation des résultats de la recherche pour étayer leurs pratiques ; accompagnement d'enseignants engagés dans une recherche sur leur pratique pédagogique).

Cette expérience de recherche en équipe pluri-catégorielle fait écho à des méthodes de travail en voie de développement où recherche et action sont présentes, s'entrecroisent et s'éclairent mutuellement. Ces nouvelles formes d'articulation de la recherche et de l'action sont questionnées dans plusieurs publications (Lameul, 2015 ; [15] ; [17] ; Poteaux, 2016) et interpellent les pratiques professionnelles correspondantes. De telles collaborations interdisciplinaires, transdisciplinaires et pluri-catégorielles évoluent d'une juxtaposition de la pluralité des approches à leur intégration ouvrant ainsi des perspectives fructueuses de recherche-action-formation qui seront développées au chapitre VI.

3. 4 - Analyses pluridisciplinaires des phénomènes

Il est aujourd'hui devenu plus fréquent de reconnaître l'intérêt de la recherche pluridisciplinaire. Dans l'encyclopédie de la formation (*ibid.*), M. Kaddouri (2009) insiste sur l'importance de la pluralité des approches qui dans leur complémentarité s'avèrent indispensables à la compréhension et à l'explication des phénomènes étudiés. De plus en plus de chercheurs articulent le traitement de « sources multiples d'information » (Yin,

1989) et s'engagent du côté des recherches multi-référencées plutôt que mono-disciplinaires. En conséquence, le travail du chercheur se situe davantage sur le registre de l'argumentation et de la recherche d'une « plausibilité » plutôt que celui de l'administration de la preuve au sens bachelardien (Erikson, 1986, cité dans Albero, 2010e). Cette orientation conduit à porter une attention toute particulière au processus d'objectivation.

Comme dans la perspective pluri-catégorielle, il s'agit d'éclairer un même objet sous des angles de vue différents mais cette fois à partir de disciplines aux contenus, méthodes et approches différents et complémentaires. L'intérêt et la difficulté consistent à trouver le point de rencontre qui va permettre le dialogue et le débat susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration et d'enrichir la connaissance construite collectivement. Comme dans les modalités pluri-catégorielles et pour les mêmes raisons, cette situation est génératrice d'ouverture et de confrontations constructives. Les travaux qui sous-tendent cette note ont été souvent conduits en partenariat avec des chercheurs d'autres disciplines que les sciences de l'éducation (information-communication, informatique, psychologie, statistiques). L'analyse du fonctionnement en équipe de recherche montre combien ce n'est ni spontané ni aisé (Charlier, Deschryver, 2013). Pourtant, la recherche en sciences de l'éducation ayant par définition un cadre épistémologique ouvert sur la pluridisciplinarité, elle offre un environnement académique favorable à ce type d'initiative.

Une réflexion est amorcée ([15] ; [16] ; Lameul, 2015 ; Lameul, 2016) par rapport aux méthodes qui semblent appropriées au travail scientifique dans le champ des SHS. Parmi ces démarches collectives à étudier et expérimenter, figurent la méthode du *Design based research* qui permet de produire des connaissances ainsi que des situations apprenantes à partir de l'articulation des activités des chercheurs et des praticiens ([15] ; [16] ; Lameul, 2015) ou encore celle de l'ingénierie coopérative particulièrement utilisée au CREAD (EA 3875). Selon J. van den Akker *et al.*, (2006), une méthode de *Design Based Research* se caractérise comme étant interventionniste, itérative et orientée à la fois vers le processus, la théorie et l'utilité. Son but étant d'intervenir dans des situations réelles, la recherche adopte une approche itérative de conception, évaluation, révision. Rejetant une conception de type « boîte noire, entrée-sortie », son but est de comprendre et d'améliorer l'intervention. Tout en étant basée sur des propositions théoriques et tout en contribuant à la construction de connaissances, l'influence de cette méthode sur et pour les professionnels et les institutions intègre l'évaluation dans son processus.

3. 5 - Démarche réflexive en recherche

L'un des moyens de remettre à l'étude la question du rapport entre observateur et observé est de se situer dans une démarche réflexive et récursive en tant que chercheur. Comme l'indique J.-C. Passeron (1991), c'est le lot de la plupart des objets en SHS de ne pas être adapté à une coupure radicale et d'extériorité maîtrisée entre sujet et objet ainsi qu'à la rationalité hypothético-déductive de l'expérimentation. En se référant à B. Bergier (1998, 2000), B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) mettent l'accent sur un point de vigilance à avoir dans les recherches effectuées dans l'enseignement supérieur parce que les enseignants étudiés entretiennent *a priori* un 'rapport social de connaissance' analogue à celui des enquêteurs. Ils ont une même culture académique, un même ensemble de pratiques professionnelles orientées par une même axiologie. Pour autant, la différence de position entre enquêteur et enquêté fait qu'ils ne partagent pas le même rapport social à la connaissance : les premiers produisent une connaissance en SHS dont les seconds sont l'objet ; ils produisent une connaissance dans d'autres domaines et autres sujets. Ce même

constat est fait dans les travaux conduits auprès des enseignants qui développent des dispositifs hybrides (Deschryver, Charlier, 2013) ainsi que ceux plus récents qui portent sur les pratiques des nouveaux enseignants (Ménard, Lameul *et al.*, 2014). Comme cela a déjà été évoqué, l'explicitation de la démarche méthodologique utilisée pour la thèse (Lameul, 2006) a souligné ce nécessaire métissage méthodologique pour approcher les situations de formation ouverte et à distance (approches itérative, clinique, anthropologique, comparative, etc.) du chercheur travaillant sur des terrains qui lui sont proches. Ce contexte n'est pas éloigné de l'invitation de P. Bourdieu (2000) à élaborer une « connaissance praxéologique » qui tente d'intégrer « connaissance objectiviste » et « connaissance phénoménologique ». Comme dans toute enquête à orientation scientifique, cela nécessite de justifier sa position et d'explicitier sa démarche, ses méthodes, ses résultats de façon suffisamment précise pour qu'ils soient vérifiables et discutables par la communauté scientifique. Cette exigence a fortement infléchi le caractère réflexif des procédures méthodologiques et a abouti à une situation assumée d'analyse des données recueillies dans une alternance régulière entre écriture spontanée d'épisodes, prise de distance, mise en intrigue des différents éléments ainsi recueillis et analyse.

En cohérence avec l'invitation de P. Bourdieu (*ibid.*), M. Kaddouri (2009, 2010) engage lui aussi avec insistance à ne pas faire l'économie d'une métaréflexion critique sur sa démarche, quelle que soit son inscription épistémologique et professionnelle. Une telle méta-analyse porte sur deux dimensions à assurer pour tout chercheur en quête d'objectivation de son implication subjective dans sa recherche : méthodologique (explicitation de sa démarche et rigueur dans ses choix) et éthique (respect et bienfait de la personne, consentement éclairé, évaluation des avantages et risques pour les participants, confidentialité des données recueillies) (Mucchielli, 2004).

La recherche en sciences de l'éducation étant depuis sa création porteuse de cette triple dimension (épistémique, axiologique, praxéologique) (Albero, 2013), c'est dans le prolongement de cette tradition que le travail réflexif présenté dans cette note veille à inscrire les travaux produits.

3. 6 - Réflexion sur le positionnement de chercheur

La valorisation de la recherche en équipe pour aborder la complexité des phénomènes contemporains n'a de sens que si le chercheur a clarifié son positionnement scientifique et social pour évoluer dans une équipe pluridisciplinaire et pluri-catégorielle. Il est alors appelé à tenir un équilibre entre le maintien de son positionnement scientifique et l'ouverture aux questionnements des autres sans perdre de vue les limites de son expertise. D'une manière générale, dans les écrits de recherche, la tendance est à gommer les options méthodologiques et leurs risques, les interrogations et les aléas du travail du chercheur. Pourtant, ce sont des éléments qui influent sur les recherches : les résultats présentés sont le fruit d'une fabrication qui prend en compte les cadres théoriques et « manière de faire » du chercheur lors du recueil et de l'analyse des données, ses contextes de travail, les systèmes d'interaction et de reconnaissance ayant cours entre chercheurs, professionnels et institutions (Albero, Poteaux, 2010). Les travaux présentés ont tous eu cette préoccupation de réserver un chapitre ou un paragraphe à cette explicitation du positionnement du chercheur dans la fabrication individuelle ou sociale de connaissances en SHS. Cette expérience personnelle et la prise de conscience des bénéfices qui en sont retirés donnent une certaine assurance pour en faire une exigence du travail d'encadrement doctoral ou de master. L'analyse réflexive des effets de cette démarche sur la nature des connaissances

produites ainsi que sur le processus de développement professionnel conduit à en faire une préconisation systématique à tous les étudiants qui s'engagent dans une démarche de recherche.

Si la réflexivité en recherche est toujours une démarche personnelle, elle peut trouver soutien et support dans une démarche collective intentionnellement organisée. Comme en témoigne l'expérience de l'équipe *Hy-Sup*, la réflexivité et la prise de distance par rapport à son activité de recherche peut également s'opérer en collectif. Le dernier chapitre du rapport *Hy Sup* présente une synthèse du travail d'évaluation mené au cours du projet (*ibid.*, p. 251). Dans sa seconde partie, il décrit et analyse tout particulièrement le processus de négociation de sens dans le contexte de ce projet européen de recherche collaborative, pluridisciplinaire et pluri-catégorielle. La particularité de cette démarche tient à deux exigences : elle est intégrée dans le plan d'activités du projet dès sa phase de conception ; les personnes impliquées dans l'évaluation font partie intégrante du projet. L'évaluation s'effectue de l'intérieur par des personnes qui participent également à la démarche de recherche. Ce choix est motivé par deux objectifs : fournir un retour d'information régulier aux acteurs afin d'ajuster le travail en cours (évaluation formative) ; conduire une recherche exploratoire sur les conditions de négociation de sens dans une équipe de recherche collaborative. Cette démarche d'évaluation est orientée par quatre principes (collaboration, intégration, orientation formative, recherche) qui se déclinent de la manière suivante : les buts, méthodes et cadre de référence de l'évaluation sont négociés avec tous les acteurs ; l'évaluation est intégrée aux étapes principales de la mise en place du projet ; des retours d'information permettant une régulation du projet sont générés tout au long de son histoire ; il s'agit de produire des connaissances à propos des processus de recherche tout autant que des résultats.

Par sa manière d'impliquer tous les partenaires à chaque étape, le projet a induit une collaboration plus importante qu'attendue. Lors de moments de négociations plus difficiles, chacun a été capable de garder un recul suffisant qui a permis au projet d'aboutir et d'obtenir des résultats probants. Pour terminer, la démarche d'évaluation interne au projet a été une expérience importante car elle a conduit à dégager le temps nécessaire à l'analyse du processus en cours afin de réaliser une méta-analyse réflexive à la fois individuelle et collective. Du point de vue des partenaires qui animaient cette activité d'évaluation, la tâche n'a pas toujours été aisée car il n'était pas facile de réagir de manière adéquate et rapide lors des moments importants et les acteurs préoccupés par l'avancée des travaux (recherche et/ou action) n'étaient pas toujours prêts à se mobiliser sur des questionnements jugés seconds. Originale à plusieurs égards, la démarche d'évaluation entreprise dans le contexte du projet *Hy-Sup* a permis de mettre en évidence différents aspects susceptibles d'être améliorés dans la perspective d'un nouveau projet.

Ce chapitre IV rend compte de la démarche méthodologique empruntée pour produire les résultats les plus significatifs que le chapitre V va présenter à la suite. Il situe les travaux dans le champ des SHS et nomme les connaissances et compétences générées par cette activité de recherche qui vient ensuite étayer et enrichir la connaissance du processus de développement professionnel d'enseignant-chercheur dans le supérieur. Tout en reflétant l'évolution des choix méthodologiques au fil du temps, il questionne l'incidence du positionnement du chercheur sur la nature des résultats qu'il produit. Parce que la manière dont sont construites les connaissances scientifiques a une incidence sur les résultats mêmes du processus d'enquête, selon une approche phénoménologique réflexive, il développe tout particulièrement l'auto-analyse réflexive. En explicitant les catégorisations qu'elle permet, il ouvre sur un processus d'enquête (observation chez autrui, vérification, validation) et sur la

communication d'une expérience typique. En même temps qu'il présente les différentes méthodes successivement mobilisées, il spécifie les approches méthodologiques du programme de recherche relatif à l'étude du processus et des conditions du développement professionnel lié à l'activité de l'enseignant-chercheur qui sera proposé au chapitre VI.

Chapitre V

Résultats saillants et conceptualisation : caractéristiques et conditions du développement professionnel et de sa reconnaissance

Les chapitres précédents ont permis d'explicitier le positionnement épistémologique et méthodologique privilégié dans l'analyse du développement professionnel sur le terrain de l'enseignement supérieur, ainsi que le cadre théorique, les modèles et concepts principaux qui permettent l'approche de ce phénomène à l'articulation des singularités du sujet et des dimensions propres au social. Ce cinquième chapitre rassemble les résultats de recherche les plus saillants élaborés au fil des enquêtes conduites depuis 2006, dans la perspective de préciser au chapitre suivant le programme de recherche qui se dessine pour les années à venir. Situés et mis en relation avec la production des membres de la communauté scientifique qui s'intéressent à cette thématique, les travaux sont mobilisés en fonction de leurs apports originaux en vue d'une meilleure intelligibilité des activités processuelles de développement professionnel et de construction de l'expertise.

En prenant appui sur l'état de l'art réalisé au chapitre 1, une première partie précise la définition du développement professionnel retenue en tant que processus de changement de pratiques et d'acquisition de compétences, piloté par le sujet, socialement structuré et doublement influencé par des caractéristiques personnelles et environnementales. Il en explicite les principales caractéristiques que la recherche réalisée depuis 2006 fait émerger : le développement professionnel contribue à la construction d'une identité et se réalise tout particulièrement à la faveur des moments de rupture et de transition dans un parcours professionnel ; l'ouverture laissée à l'intuition et à la prise en compte des émotions et ressentis permet de comprendre et d'organiser des espaces d'action qui lui sont favorables ; il se déploie dans la dynamique d'une démarche réflexive qui met en relation expérience et enquête ; il correspond à une forme d'apprentissage qui se réalise dans la prise en compte intérieure des résultats de l'analyse réflexive, mais pas sans les autres. La rencontre de médiateurs bienveillants dans l'accompagnement de ce processus s'avère déterminante.

Une seconde partie clarifie quelques unes de ses conditions : l'activité processuelle de développement professionnel prend nécessairement ancrage dans l'expérience de la vie et mobilise une capacité de résilience ; elle est soutenue par une disposition personnelle à aller de l'avant et un engagement entier dans l'action (intervention et transformation) ; elle exploite la variété des tensions provoquées par sa dynamique de changements successifs et reliés les uns aux autres.

Enfin une troisième et dernière partie dégage les influences plus ou moins favorables de l'environnement de travail sur le processus spiralaire du développement professionnel et sur la reconnaissance de l'expertise que construit progressivement le sujet au fil d'un parcours professionnel réussi. Les résultats des travaux conduits et leur mise en relation avec ceux d'autres chercheurs proposent d'attribuer trois qualificatifs aux environnements propices au déploiement du développement professionnel : ouvert, compossible et capacitant.

1. Développement professionnel et reconnaissance d'une expertise

Parmi toutes les définitions du développement professionnel abordées au chapitre I, c'est celle qui s'est élaborée dans le cadre du projet *Hy Sup* qui est ici retenue comme référence théorique. Elle précise qu'il s'agit d' « un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, manières de faire) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration entre collègues, organisation de l'institution, etc.) » ([9], p. 102). La modélisation de l'activité proposée par M. Linard (2001), met en valeur une dynamique spiralaire tout au long du parcours de vie dont la dynamique du développement professionnel peut être un aspect. La reconnaissance par soi et par les autres, des produits (compétences, expertise, sagesse, etc.) du processus qui sous-tend l'activité ainsi que des conditions (apprentissage, effort personnel, choix, sacrifice, etc.) du cheminement qui le constitue soutient cette dynamique. Elle intervient dans le processus de régulation et en est parfois le résultat : le fait qu'il y ait reconnaissance ou non, est un indicateur pour passer au cycle de développement suivant. La reconnaissance « par la personne elle-même et par la communauté professionnelle » (cf. définition ci-dessus) occupe donc une place spécifique dans l'analyse du développement professionnel : elle en est le produit et le facilitateur ; en permettant au processus spiralaire de continuer à se déployer, elle souligne l'indispensable prise en compte de la dimension humaine dans l'activité.

Les analyses des données empiriques de recherche ainsi que celles des moments biographiques d'enseignants-chercheurs étudiés convergent pour mettre en évidence quatre temps forts dans le processus qui sous-tend l'activité de développement professionnel et dans celui de sa reconnaissance : transitions et négociations à la base de la construction d'une identité professionnelle ; place de l'intuition ; rencontre de l'expérience et de l'enquête par la démarche réflexive ; présence de l'autre et apprentissage vicariant. Leur explicitation et leur étayage à partir des résultats de recherche situés dans le champ scientifique concerné conduisent à les proposer comme des caractéristiques essentielles du développement professionnel.

1. 1 - Négociations d'une identité lors des transitions professionnelles

Les résultats des analyses biographiques et autres matériaux empiriques étudiés ([18] ; [8] ; [9]) révèlent une abondance de périodes de changement ou de passages d'un statut à un autre au cours de la vie professionnelle : transition de la formation initiale à l'activité professionnelle, périodes de réorganisations liées à une réorientation professionnelle ou à la

perte d'emploi, sortie de la vie professionnelle dans la perspective d'une entrée en retraite, etc. Ils rejoignent les travaux sur les bifurcations, les carrefours, les impasses dans les trajectoires et les parcours qui selon M. Kaddouri et A.-C. Hinault (2014) se font de plus en plus sur le mode hybride. La question de la transition est d'une grande actualité dans une société où on assiste à une déstandardisation des parcours (Grosetti, 2006) et une injonction à l'autonomie et la responsabilité dans un moment où les étayages, les repères institutionnels ne sont plus à l'œuvre (Dubet, 2002).

Les définitions plurielles auxquelles renvoie la notion de transition trouvent une illustration dans ces résultats, mettant l'accent ou bien sur les normes, ou sur le surgissement d'un événement ou bien encore sur l'effet de la transformation qui s'opère (Guihard, Huteau, 2007). Les transitions dites « normatives » (*ibid.*) vues comme le passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle sont les plus fréquentes. Elles s'inscrivent dans la perspective d'un développement continu du sujet tout au long de la vie et correspondent à des transformations anticipables et référencées à des normes sociales. Cette première acception de la transition est référée à « des moments de passages habituels dans le cours de la vie personnelles et professionnelle » comme le passage de l'enfance à l'adolescence ou l'entrée dans la vie active au sortir de l'école (*ibid.*, p. 427). Ces « transitions normatives » ont été principalement étudiées aux Etats-Unis, dans les années soixante à quatre-vingt, sur le développement de carrière (Havighurst, 1972 ; Levinson, *et al.* 1976 ; Super, 1975). Des transitions « événementielles » liées à un changement induit par un événement surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de la vie ponctuent également les études relatives au développement professionnel. Qu'il survienne ou non, l'événement est source de rupture positive ou négative ([8] ; [9]). Quant aux deux dernières formes de transition, elles sont dites écologiques lorsqu'elles sont liées à un changement de rôle ou de cadre dans un contexte de vie du sujet ou dans un contexte impactant ceux où vit le sujet ; elle sont dites psychosociales, lorsqu'elles sont étudiées du point de vue des mécanismes psychologiques en jeu lors des traversées et des déplacements de contextes du sujet. Elles sont envisagées soit comme résultat de la transformation d'un ou plusieurs contextes où interagit le sujet (une réorganisation du travail liée à une évolution technologique par exemple), soit comme passage régulier du sujet d'un contexte à l'autre. Elles caractérisent plus souvent l'analyse du parcours et des moments de vie professionnelle des personnes expérimentées [8]. Dans ces quatre acceptions (normatives, événementielles, écologiques ou psychosociales) retenues par J. Guichard et M. Huteau, la transition affecte le sujet et impose d'importants remaniements pour lui et son environnement. Envisagée en termes de changement d'ordre temporel, factuel, spatial ou contextuel, la transition impose au sujet une redéfinition de ses activités ainsi qu'un travail de « mise en perspective subjective de ses différentes expériences de vie » (*ibid.*, p. 428) pouvant prendre plus ou moins de temps. Le changement place le sujet en tension dans une situation dissonante et relève d'un travail d'équilibration ; la transition est alors une activité réactionnelle de redéfinition de soi et de son activité en contexte ([10] ; [15]). Une situation de transition présente la particularité de voir se nouer divers registres : celui de la vie opère des processus de « renormalisation » (*ibid.*) à l'égard du registre des normes qui cadrent par avance la construction des parcours professionnels par des lois, mesures, dispositifs. Ces périodes de transition entraînent pour les sujets des mutations et des crises qui se traduisent par la mise à l'épreuve des représentations de soi et des activités qu'ils ont constituées en normes personnelles de leur socialisation. Les sujets sont actifs et pas seulement réactifs : ils recherchent et élaborent des réponses, expérimentent des stratégies, construisent des significations ; ils « prennent une part active et s'engagent » (*ibid.*), ce qui correspond à l'une des étapes du processus de développement professionnel tel que défini.

Cette conception plutôt adaptative ou réactionnelle n'est pas la seule. D'autres travaux comme ceux de R. Dupuy et A. Le Blanc (2001) confèrent au concept de transition une perspective plus dynamique, en envisageant les transitions comme des espaces temps de co-construction du changement individuel et social. Ces recherches permettent d'analyser à la fois les interactions du sujet dans les divers systèmes d'action dans lesquels il agit, et à la fois celle des liens entre les différents espaces d'action du sujet. Elles s'inscrivent dans la lignée des travaux de A. Baubion/Branbion-Broye et V. Hajjar, (1998) et P. Malrieu (2003) qui envisagent les transitions comme des espaces de travail du sujet sur lui-même à propos du monde dans lequel il vit, se situe et se projette et ce, dans une perspective dynamique de construction des identités individuelles et collectives. Cette perspective où sujet et institution interagissent et se partagent responsabilité et action fait écho aux différents modèles d'analyse de l'activité (Bandura, 1998 ; Engeström, 1987, 1991) mobilisés dans les enquêtes ([1] ; [11]) ainsi qu'au cadre théorique proposé par B. Albero et J. Guérin (2014) à partir des travaux de M. Linard (2001, 2002) qu'il est envisagé d'adopter comme cadre de référence globale du programme de recherche à venir. Elle souligne la dimension interactionnelle de l'activité de développement professionnel, activité humaine parmi d'autres. Cette interaction entre activité du sujet et environnement rejoint le récit des innovateurs dans la *Petite fabrique de l'innovation* et renvoie également au concept de « couplage » qu'empruntent à Varela (1980) B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009, p. 188) pour théoriser l'interrelation dynamique entre sujet et environnement et rendre compte du mode enchevêtré de régulation des systèmes interactifs à multiples niveaux emboîtés (Linard, 2001) qui se développent dans le temps.

Les conduites de changement ne sont donc pas seulement des réactions d'adaptation passive à des transformations extérieures de l'environnement, elles engagent une image de soi et des procédures d'action qui prennent sens dans un parcours de vie et dans une projection temporelle du moi. Dans une visée transformative de l'apprentissage (Mezirow, 2000, 2009), elles participent à leur propre transformation en même temps qu'à celle de leur environnement. Constituant des zones de moindre prévisibilité biographique et sociale, les périodes de transition sont souvent marquées par un travail biographique intense destiné à compenser un manque de repères socio-culturels et à assurer de la continuité et de la cohérence dans une période de la vie marquée par des ruptures et des incertitudes. Tout le travail de la transition consiste donc en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale (Delory-Momberger, 2013). La conception spiralaire du processus du développement professionnel ainsi que la démarche réflexive qu'il intègre en s'inspirant de M. Linard (2001) sont deux éléments susceptibles de favoriser ce travail.

L'auto-analyse biographique du parcours singulier rend également compte des dimensions diachronique et synchronique de ce processus. La dimension synchronique suppose une transaction interne « subjective » entre l'identité héritée et celle qui est visée et que le sujet revendique comme sien : elle est clairement illustrée par l'analyse des écrits réflexifs des apprenants en voie de professionnalisation [8]. Cette construction de l'identité évolue tout au long de la vie ; le développement professionnel ainsi que sa reconnaissance y participent largement : passage d'une identité individuelle à une identité sociale et à une identité professionnelle ; transactions entre elles pour permettre la construction d'une identité singulière à chaque personne. Dans cette perspective, C. Dubar et P. Tripiet (1998) soulignent comment la transaction biographique concerne la projection de soi dans différents avènements possibles, en continuité ou en rupture avec un passé plus ou moins reconstitué. Cette transaction joue donc sur le registre rupture ou continuité entre un passé (identité héritée) et un projet (identité visée) pour aboutir à une définition de soi qui prend

en compte des éléments de son histoire passée et des environnements qui ont été traversés. C'est tout le sens de la mobilisation de la mémoire pour mettre en relation l'expérience vécue avec les effets attendus de l'activité dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001). L'individu doit régulièrement s'investir dans une recomposition de son identité et cela se fait dans les interactions avec les autres, ce que mettent en visibilité les situations d'apprentissage vicariant où s'exerce une socialisation relationnelle importante.

Activités de négociation au moment des transitions

Cette manière de comprendre la transition dans les jeux d'interactions conduit à s'intéresser non seulement à la situation mais aussi à la dynamique même de la transition qui peut être étudiée comme un aspect du développement professionnel. Etre en situation de transition relève d'une dynamique particulière : la mise en débat des différentes normes qui encadrent la transition professionnelle renvoie à la négociation de « sa place » (Jorro, 2009, 2011a) dans le nouvel environnement social, économique, technique et organisationnel. Chaque sujet représente un « creuset de débats de normes et de valeurs » (Schwartz, 2009) qui le précèdent et déterminent pour partie son agir dans un milieu où il intervient aussi afin de pouvoir « y faire sa place » (*ibid.*) et produire ainsi le récit de sa propre histoire (Lameul, 1994, [8]). Le passage d'une situation à l'autre n'a rien d'évident et ceux qui le vivent, font, selon Y. Bennarosh (2006), l'expérience d'un véritable travail de l'« entre-deux ». Une situation de transition met le sujet en tension entre deux tendances qui s'opposent tout en faisant écho l'une à l'autre : le développement de soi par la confrontation au changement ouvre la voie au risque de rupture dans l'histoire du sujet qui fait l'expérience de la transition, notamment lors d'une mobilité professionnelle (étudiée à la suite). Ce registre de tensions s'ajoute à toutes celles énoncées ci-dessous (cf. point 2.4).

Les changements de place dans la distribution sociale du travail des systèmes productifs ne représentent pas de simples espaces vides entre différentes situations stables, ils convoquent « une activité de transition » (Delory-Momberger, 2013) à part entière⁵¹. Tout sujet qui fait l'expérience du changement doit réaliser une synthèse nécessairement singulière entre des exigences hétérogènes. Etre en activité de transition, c'est en effet être amené à trancher, dans un moment de vie, des débats de norme en fonction de critères eux-mêmes référés à des valeurs ; c'est opérer des choix dans un environnement composé de contraintes et de ressources par rapport auxquelles des préférences cherchent à s'exprimer (Kaddouri, 2007). L'expérience de soi est aussi, indissociablement, une expérience de normes (Durrive, 2006) comprenant un double mouvement : d'assujettissement aux cadres qui par avance dessinent les étapes d'un parcours ; de subjectivation par l'usage circonstancié des supports organisationnels rencontrés.

Comme le montrent les résultats rapportés en partie 3 à propos des environnements plus ou moins favorables au développement professionnel, le degré d'engagement et de production de soi dans une situation de transition est corrélé aux marges de manœuvre trouvées dans les environnements traversés par les sujets en situation de transition ([1] ; [2]) ; [9]). La manière plus ou moins ouverte dont ils perçoivent leur environnement et le droit qu'ils s'attribuent de l'aménager n'est ici probablement pas sans importance. Dans l'étude de l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique sur le développement des compétences professionnelles dans une offre de formation initiale d'enseignants prenant appui sur une

⁵¹ Au sens de « gestion d'un écart irréductible et persistant entre ce que l'on demande – occuper telle place dans une société donnée – et ce qu'un tel travail d'intégration, d'insertion et de mobilité professionnelle coûte à chacun en termes d'efforts et de mise en question » (Delory-Momberger, 2013).

plateforme (Lameul, 2006, [1]), l'une des tensions repérées porte précisément sur ce plus ou moins grand sentiment de liberté ([3]) : l'analyse de son vécu par les étudiants en formation d'enseignants interroge l'autonomie et la capacité d'auto-direction (Jézégou, 2004). Tant l'auto-analyse biographique, que celle des moments de vie rapportés par les enseignants-chercheurs s'exprimant sur leur *cœur de métier* que l'analyse de contenu des écrits réflexifs des étudiants ([8]) mettent en valeur des épisodes où ces espaces de liberté sont pleinement exploités. A plusieurs moments et en différents lieux, les travaux présentés apportent des éléments qui interrogent les conditions et caractéristiques de la capacité des professionnels (novices et/ou confirmés) à repérer et à se saisir des espaces de liberté de l'environnement, voire à les co-produire (plus ou moins intentionnellement). La question se pose de savoir si cette saisie est orientée par l'intuition liée à l'articulation de plusieurs dimensions de l'être, si elle résulte d'un effet du hasard ou de celui du couplage d'opportunités présentes dans l'interaction sujet-environnement, c'est-à-dire mobilisant des possibles offerts par un environnement dit « compossible » (Simonian, 2015).

Cette capacité à se saisir des espaces de liberté suppose, comme évoqué ci-dessous, de voir la situation plus largement mais aussi de passer à l'acte, de se considérer en capacité de se mobiliser pour réaliser le développement professionnel escompté. Il y a là un phénomène proche de l'autorisation à se penser comme acteur ayant un pouvoir d'agir, une capacité à exercer une initiative (Ricoeur, 2003), à aller de l'avant et à se sentir responsable de son propre développement professionnel (Jorro, 2007). Cela renvoie au cycle de l'activité de M. Linard dans lequel l'approche actancielle décline ces passages du vouloir au pouvoir et surtout au *croire pouvoir*. Le croisement des résultats de thèse (Lameul, 2006 ; [1]) avec l'expérience pragmatique a permis d'avancer l'idée qu'une meilleure connaissance des ancrages de ses conceptions par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage développe un potentiel pour clarifier son positionnement dans la relation pédagogique et se donner une autorisation à agir (Lameul, 2008 ; [10])⁵².

Transition et mobilité professionnelle

Les mobilités professionnelles qui caractérisent un grand nombre des situations étudiées ([1] ; [8] ; [9] ; [15]) constituent des formes de transition particulières dans le sens où elles ne se rangent dans aucune des catégories citées ci-dessus mais empruntent à chacune. Selon S. Mailliot (2012), elles constituent des processus complexes où se mêlent le normatif, le conjoncturel et l'inattendu. Considérant la mobilité professionnelle comme une activité de transition, elle en aborde la multi-dimensionnalité en soulignant le danger de privilégier une approche fragmentaire ou unilatérale. Elle cherche à cerner cette activité de transition déployée à l'occasion des situations de mobilité, en mettant à jour des stratégies diversifiées pour faire face au changement et s'appropriier les termes d'une expérience qui maille inévitablement des risques de rupture et des potentialités de développement.

Dans la situation particulière de mobilité professionnelle, C. Delory-Momberger (2013) quant à elle, souligne le fait que deux registres à la fois s'excluent et se répondent : le registre de la désadhérence qui relève des conditions générales et formelles du déploiement de l'activité, s'articule en situation, avec celui de l'adhérence qui renvoie à la singularité des sujets amenés à agir à un moment particulier de vie et selon un moment socio-historique

⁵² Cf. intervention dans le colloque de l'A-graf (Association du groupe de recherche sur l'autoformation) qui regroupe des chercheurs et des praticiens ayant pour objectif de contribuer au développement et à la diffusion des recherches, pratiques et débats relatifs à l'autoformation. <http://www.a-graf.org>.

dans lequel ils ont à prendre place. Ils s'articulent grâce à la figure du compromis au sens où le définit P. Ricoeur (1991) lorsqu'il signale que les êtres appartiennent à plusieurs mondes et négocient en permanence des transitions. Les multiples ancrages en jeu (social, professionnel, familial, citoyen, syndical, amical) dans les situations de transition, obligent à redisposer en permanence la poursuite d'engagements au regard d'instances normatives plurielles.

Des aspects exogènes et endogènes se mêlent inextricablement dans la production d'un sujet qui, pour partie, est le fruit de déterminations historiques, sociales organisationnelles mais qui est également porteur, individuellement et collectivement, de potentialités re-normalisatrices. A ce titre, les manières dont il inscrit son histoire singulière dans une dynamique collective – celle du vivre ensemble en société – participe à la production de sa propre histoire mais également de celle de tous. Il n'y a ni « acteur », ni « sujet » sans les autres, *a fortiori* quand il s'agit d'opérer un passage d'un monde à l'autre, chacun composé de normes. Cela introduit bien l'une des caractéristiques du développement professionnel mise en valeur par les travaux qui sera décrite ultérieurement : la co-construction de soi dans la coopération et l'interaction avec autrui et en tension entre production individuelle et collective.

Le phénomène de mobilité – si valorisé actuellement – pose une double question : a) celle du fil conducteur qui entre tous les métiers, missions et activités qui se succèdent, se chevauchent, s'entrelacent, va permettre de conserver le sens et la cohérence de l'engagement professionnel ; b) celle de la gestion des moments de déséquilibre/tension qui provoquent les glissements, construisent la mobilité et conduisent à poser la question de ce qui la guide (fait du hasard ou pensée construite ?) ainsi que celle de la manière dont elle peut être accompagnée.

Si être mobile, c'est changer de place dans son environnement, une compétence à la mobilité ne consisterait-elle pas en la capacité à « utiliser » son environnement pour faire dispositif (Albero, 2010b/c), créant ainsi les conditions de se faire et de se refaire sa place d'acteur dans des espaces organisés ? Cette question interpelle la construction des compétences qui s'opère par l'expérience des transitions et celle des mobilités professionnelles.

Construction de compétences à partir des transitions

La dynamique transitionnelle, les stratégies et ajustements qu'elle suppose dans les situations de tension (cf. point 2.4 ci-dessous) apparaissent comme étant constitutives de l'expérience et caractéristiques du développement professionnel. Les compétences peuvent être considérées comme les traces que laisse une expérience et comme des ressources qu'elle génère pour la suivante. Comme l'a souligné le chapitre 1 (point 1.1), dans le contexte actuel, les processus transitionnels tendent à se généraliser à l'ensemble du cours et des domaines de l'existence. Les individus se doivent d'assurer par eux-mêmes les liaisons entre des espaces sociaux de plus en plus diversifiés et soumis à de continuelles évolutions, qui par le passé étaient assumés par des systèmes d'affiliation et de régulation plus nettement stratifiés et hiérarchisés (représentations communes et conduites assignées). Les trois qualités (ouverture, « compossibilité » et capacitation) attribuées aux environnements propices au développement professionnel que décrit à la suite la partie 3 vont d'autant mieux prendre leur ampleur dans les dispositifs que seront mobilisées les compétences à voir large ou *seeing a big picture* (Tatch, Murphy, 1995) que signalent C. Belisle et M. Linard (1996) par rapport aux environnements utilisant les technologies. Elles apparaissent comme

des compétences qui vont faire médiation entre les éléments à mobiliser pour assurer et comprendre l'activité.

L'analyse des transitions dans les parcours et périodes de vie ([3] ; [8] ; [9] ; [18]) pose une double question : a) celle de l'existence ou non d'un fil conducteur entre les transitions et b) celle de l'influence des tensions sur l'activité même de transition. A celles-ci, s'en ajoutent deux autres : c) Que sont ces processus de construction, de capitalisation et de transfert de compétences qui s'opèrent d'une période de vie à l'autre et d'un champ d'activité à un autre ? d) Quelle est la nature spécifique des compétences qui se construisent dans l'activité de transition propre au développement professionnel et qui progressivement définissent une expertise ?

Le chapitre I (point 3. 3) a souligné l'abondance de définitions de la notion de compétence et le peu de connaissances scientifiques sur le processus même de sa construction et de sa contribution au développement professionnel dans l'enseignement supérieur. Les travaux ([1] ; [8]) ; [9] ; [15]) abordent cette notion plutôt sous l'angle proposé par B. Albero et M. Nagels (2011) qui valorise l'interaction entre le sujet et son environnement. La compétence résulte d'une activité humaine complexe mettant en jeu des composantes à la fois cognitives, motivationnelles et sociales ; elle s'exprime par des processus d'attribution et de transactions normatives avec l'environnement. Leur proposition d'articulation des deux facettes (interne psycho-cognitive et externe socio-évaluative) fait écho au projet de questionner précisément cette articulation possible entre interne et externe. Celle-ci sera reprise au chapitre VI pour argumenter l'intérêt de travailler à la conceptualisation de la notion de posture, maintes fois abordée dans les travaux ([1] ; [5] ; [10] ; [9]) en relation avec le souci de mieux rendre compte du processus de développement professionnel.

La perspective d'enaction et situationnelle de D. Masciotra et F. Medzo (2009) qui les conduit à préférer le terme d' « agir compétent situé » à celui de compétence retient ici l'attention d'une manière complémentaire : une compétence se comprend dans et par l'action en situation. Une situation n'existe pas en soi, elle apparaît toujours du point de vue du sujet qui perçoit, comprend, problématise en vue d'une action. L'agir compétent situé met en jeu quatre catégories d'actions : se situer, se positionner en situation, transformer la situation, prendre un recul réflexif (*ibid.*). L'agir compétent s'exerce et se développe dans une situation qui est à la fois spatiale, temporelle et événementielle. Dynamique, toujours en devenir et se déployant dans et par l'activité du sujet, elle relève donc de l'action et de la réflexivité sur l'action (dimensions enactive et réflexive). Elle peut être perçue comme concrétisant une interaction ciblée et personnalisée entre le sujet, les objets et l'environnement.

Les conceptions de P. Zarifian (2001) et celles de P. Jonnaert (2002) et de P. Jonnaert *et al.*, (2007) méritent également d'être mentionnées car en phase avec les résultats des études portant plus particulièrement sur les initiatives de formation en alternance ([1] ; [8] ; [11] ; [13]) que A. Jorro (2007) invite à concevoir comme des espaces de traduction, de problématisation et de transaction. Pour le premier, développer une compétence c'est développer un agir intelligent, une intelligence pratique des situations ; pour le second, une compétence en action met en jeu un faisceau de ressources interne (intelligence émotionnelle et possibilité culturelle) et externe. Ces ressources internes se répartissent selon P. Jonnaert (*ibid.*) en trois catégories : cognitive, conative et corporelle. Les ressources cognitives renvoient à l'ensemble des connaissances que le sujet construit dans ses multiples expériences tout au long de sa vie ; elle est donc d'une diversité plus ou moins étendue selon les types de situations vécues. Les ressources conatives concernent tout ce qui relève du savoir-être (Reuchlin, 1990) : l'intérêt du sujet ou sa motivation à s'engager dans une

situation, son tempérament, l'image de soi, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses tendances, etc. Le développement de ces ressources, dont certaines sont profondément personnelles et liées à des croyances et à des valeurs qui ne sont pas universelles (croyances religieuses et valeurs ethnoculturelles) est déterminant. La variété des conceptions de l'enseignement qui ont presque toujours été systématiquement étudiées dans les travaux et leur influence sur le comportement des enseignants (engagement, motivation, changement de pratiques) témoignent de la dimension très personnelle de cette ressource interne ([1] ; [2] ; [5] ; [8] ; [10]).

La question de ce qui se transfère d'une situation ancienne à une nouvelle est posée ; plusieurs des travaux ([1] ; [12] ; [5]) tentent d'accéder à une meilleure compréhension de la nature et des processus d'accroches entre le sujet et son environnement. Ce qui se transfère d'une situation ancienne à une nouvelle seraient des modes de couplage entre acteur et situation (Robichon, 2012). Relatifs aux caractéristiques contextuelles les plus significatives de ces situations, les couplages traduisent les interactions de la personne et de son environnement. Leur modélisation peut représenter quatre types de transition : transposition, polarisation, inversion de polarité et changements de contexte (changement de classes de situation ou de régime situationnel). Cette proposition de porter le regard du côté des modes de couplage rejoint un mode de raisonnement introduit par B. Albero (2010a/c) lorsqu'elle fonde la définition de l'approche sociotechnique sur le concept de couplage entre technique et activité humaine.

Les questions ci-dessus évoquées relatives à la construction du sens dans les moments de transition font appel à une autre caractéristique du développement professionnel, la réflexivité.

1. 2 - Démarche réflexive établissant le lien entre expérience et enquête

Le développement professionnel se produit par cycles récursifs dans le temps. Le modèle *Hélices* de M. Linard (2001) positionne des temps de retour d'information (*feed back*) comme des moments-clés qui assurent la dynamique continue du processus. Il est ici proposé de rapprocher démarche réflexive et retour d'information (*feed back*) et de spécifier ce qu'est cette démarche réflexive et en quoi elle constitue un élément-clé du développement professionnel. D'activités en activités, une montée en compétences construit une expertise professionnelle au fil du parcours et des épisodes de vie.

Plusieurs des travaux ont souligné l'importance de la démarche réflexive dans l'activité d'apprentissage ou de développement professionnel ([1] ; [8] ; [15] ; [16]) et attiré l'attention sur la variété de ses formes et de ses effets. Tout en assumant une visée principalement pragmatique, la nature réflexive des premiers écrits professionnels (Lameul, 1994, 1996, 1999) a entraîné à un mode de raisonnement distancié qui s'est systématisé avec le raisonnement objectivant de l'approche scientifique en SHS/SE, et posé les premiers jalons de l'engagement dans une autre forme d'activité qu'est celle de l'enseignant-chercheur. La mobilisation d'analyses de type biographique qui constitue une spécificité méthodologique de cette note de synthèse relève d'une démarche réflexive d'une autre nature. Certains des matériaux étudiés ([8] ; Eneau, Bertrand, Lameul, 2012) révèlent un lien organique⁵³ fort entre expérience et enquête. La démarche méthodologique de l'enseignant-chercheur se construit alors dans une prise de distance réflexive par rapport à son expérience professionnelle et scientifique. La démarche réflexive permet de faire le lien

⁵³ Lien dit organique au sens de « *qui ne peut se dissocier de la structure de quelque chose* » (dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/organique/56415?>).

entre expérience et enquête. Elle participe à la fois à la production de connaissances et au développement personnel et professionnel dans le champ de pratiques et de recherche.

Le champ sémantique lié à la notion de réflexion produit une variété de termes en sciences de l'éducation (réflexivité, démarche ou pensée réflexive, praticien réflexif, réflexion pratique, réflexion-dans-l'action, etc.) qui se sont diffusés dans le champ des pratiques de l'éducation et de la formation à partir des travaux de D. Schön au début des années 80. L'étude de cinquante-cinq définitions réalisée par C. Beauchamp⁵⁴ (2006, dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo, 2012) révèle que globalement les aspects cognitifs sont dominants dans les processus réflexifs recensés même s'ils relèvent davantage dans certains cas de l'affect (par exemple, l'emploi des termes pensé et ressenti par W. Loudon, 1991). D'autres définitions mentionnent l'objet ou le centre d'intérêt de la réflexion incluant parfois la pratique, le savoir social, l'expérience, l'information, les théories, le sens. A. R. Freese (1999) considère le processus en jeu comme un auto-examen de ses pensées et de ses actions fondé sur le raisonnement afin de « parvenir à de nouvelles façons de se comprendre en tant qu'enseignant » (*ibid.*, p. 898).

S'inspirant de la tradition philosophique pragmatiste de J. Dewey (1938)⁵⁵ centrée sur l'apprentissage par l'expérience et le rôle de la réflexion dans la connaissance, D. Schön (1983, 1994) soutient que l'activité professionnelle est en grande partie improvisée et construite au fur et à mesure de son déroulement : chaque situation rencontrée étant singulière et exigeant une réflexion dans et sur l'action, elle ne peut relever ni du modèle des sciences appliquées ni de celui de la technique instrumentale. L'action n'est donc pas cantonnée au rôle second dans lequel le paradigme applicationniste et béhavioriste la maintient, mais inscrite dans une situation qui peut être analysée rationnellement. Elle porte une intelligence spécifique évoquée par la *metis* grecque, une intelligence de la *praxis*, distincte des savoirs discursifs décontextualisés. D. Schön (*ibid.*) appelle *problem setting* cette action de construction de sens que réalise le professionnel. Cette percée scientifique provoquée par la parution de *The reflective practitioner* (*ibid.*) fait de la réflexion en prise directe avec l'action qui la porte, l'une des sources majeures d'apprentissage ; elle met en évidence les dimensions cognitives de l'activité professionnelle. En mobilisant une intelligence professionnelle dans l'action, l'activité constitue le lieu privilégié de l'apprentissage professionnel pour une diversité de domaines (enseignement, éducation des adultes, médecine, travail social, soins infirmiers, pédagogie universitaire, etc.).

Toutefois, cette conception qui forme une image quelque peu idéale d'un professionnel capable de prendre de la distance critique en verbalisant, objectivant, évaluant en vue de réguler, améliorer, innover, a fait l'objet de critiques (Beauchamp, 2006 ; Desjardins, 1999) : l'idée de « réflexion-dans-l'action » apparaît une intuition intéressante mais insuffisamment documentée d'un point de vue empirique pour comprendre comment les professionnels pensent lorsqu'ils agissent ; les contenus (ce sur quoi le professionnel réfléchit) et les limites de ce qui est attaché à une pratique professionnelle n'est pas suffisamment définie. Le programme de recherche à venir (chap. VI) en fera un axe principal de travail car il s'agit là d'une voie pour comprendre les caractéristiques de l'articulation entre recherche et action qui reste à documenter plus finement en sciences de l'éducation.

⁵⁴ L'étude des 55 définitions de la réflexivité réalisée par C. Beauchamp révèle leur répartition en fonction de deux composantes : le processus et/ou le fondement.

⁵⁵ Pour J. Dewey (1938), la pensée réflexive (*reflection, reflective thought*) est une catégorie bien distincte et la plus élaborée de la pensée en général. Il la décrit en cinq étapes : *a felt difficulty, its location and definition, suggestion of possible solution, development by reasoning of the bearings of the suggestion, further observation and experiment leading to its acceptance or rejection ; that is, the conclusion of beliefs or disbelief.* (*ibid.*, p. 72-78).

Réflexivité et éthique

Le cheminement du « vouloir agir au pouvoir d'agir comme un professionnel » (Jorro, 2009) que traduit le modèle de M. Linard (2001) dans les changements modaux (inspirés de A. J. Greimas) nécessite le retour réflexif sur l'action. A. Jorro (2006, 2009, 2016) voit ce retour d'information (*feed back*) comme gratifiant et participant à la reconnaissance d'une professionnalité. Elle y associe les valeurs de réflexivité à la dimension éthique de l'activité et insiste sur une construction de l'éthos professionnel qui repose sur la clarification du projet de professionnalisation, permettant de vivre des mutations identitaires et de vivre l'expérience formatrice des mises en situations professionnelles. Dans les formations universitaires professionnalisantes étudiées, ces valeurs réflexives sont énoncées comme fondatrices du rapport que les étudiants stagiaires articulent à l'idée du positionnement d'un professionnel. Dans les écrits produits à l'issue de l'analyse de leurs pratiques, les étudiants cherchent à repérer les limites de leur action et à saisir le champ d'action qui est le leur ([8], Lameul, Eneau, Dorval, 2014). Les valeurs de réflexivité qui caractérisent le professionnel, le conduisent à vouloir prendre de la distance vis-à-vis des situations épineuses ou à structurer leur démarche pour mieux agir. La professionnalité se construit dans une temporalité qui incite à appréhender l'évolution du « soi professionnel » en tant que processus dynamique (Jorro, De Ketele, 2011). La construction intermédiaire vécue par le sujet se formant s'appuie sur des savoirs génériques propres au métier visé et sur des savoirs singuliers, sans lesquels l'étudiant stagiaire ne pourrait pas se reconnaître dans son action ou ses gestes professionnels. La question de « l'éthos professionnel » (Jorro, 2009) prend ici toute son importance, dès lors que le sujet déclare travailler sur un positionnement qui reste, lors de la formation, encore en construction⁵⁶ ; le professionnel « se formant » vit en effet des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action, mais aussi sur une réflexion éthique.

La démarche réflexive produit des effets à trois niveaux pour le moins : pragmatique en permettant de réguler très directement l'activité engagée ; transformatif puisqu'elle participe au développement professionnel en augmentant le capital de compétences ; éthique car elle concerne la dimension la plus humaine de l'activité et contribue au développement personnel du sujet.

1. 3 - Co-élaboration de connaissances : apprentissage vicariant et réseau

Conformément à la définition retenue et au modèle *Hélices* (Linard, 2001), le développement professionnel, tout comme l'apprentissage, est une activité relationnelle et interactive. En différents contextes (formation institutionnelle ou non, formation initiale et continue, public étudiant et enseignant, à l'université et sur les lieux de stage) tous les travaux à l'appui de cette note participent à souligner l'importance d'autrui dans ce processus (Ricoeur, 1995 ;

Eneau, 2005).

S'il est maintenant largement admis dans le champ de l'éducation et de la formation que la participation à un collectif a des incidences sur l'apprentissage⁵⁷, les caractéristiques de ces processus sont encore largement méconnus et peu étudiés dans l'enseignement supérieur par rapport à la forme spécifique d'apprentissage et de formation que représente le développement professionnel. Au milieu des années 1990, deux auteurs (Engeström, 1994 et Huberman, 1995) rompent délibérément avec la métaphore de l'enseignant isolé et solitaire (*lone-wolf*). Y. Engeström (1994), le premier, dénonce ce qu'il appelle le « biais cartésien » des travaux sur le développement professionnel des enseignants qui tendent trop souvent à le montrer comme un penseur et un acteur individuel et non comme un acteur en collaboration avec d'autres, intégré dans une communauté de professionnels. Le modèle alternatif d'analyse qu'il propose, a été utilisé à plusieurs reprises dans les premiers travaux (Lameul, 2006 ; [3] ; Kuster, Lameul, 2008). Basé sur la théorie de l'activité dans laquelle l'action d'une personne est considérée dans son contexte aussi bien social qu'historique, Y. Engeström (*ibid.*) argumente l'intérêt de la prise en compte de ces multiples dimensions, en se référant à leurs interactions et aux jeux de tensions qu'elles engendrent. Le modèle d'analyse du développement professionnel d'enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle de A. Daele (2004)⁵⁸ inspiré de M. Huberman, (1995) a également été mobilisé pour comprendre la dynamique de construction de compétences qui pouvait s'opérer dans un forum de discussion (Kuster, Lameul, 2008). L'étude de la co-construction de connaissances dans un forum de discussion collaborative a particulièrement montré l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage (Weinberger, Fischer, 2006) ; Kuster, Lameul, 2008, 2009 ; [11] ; [13]). La confrontation des indices relatifs à la participation aux échanges entre les participants (dimension participative), à l'argumentation développée par les enseignants participant au forum (dimension argumentative), aux interactions collaboratives entre les acteurs du débat (dimension sociale) et aux indices de construction de compétences professionnelles dans le discours (dimension épistémique) a montré la puissance du collectif dans le développement de compétences professionnelles. L'ensemble des messages étudiés constitue une masse d'informations qui ne prend sa valeur cognitive que dans un processus d'interactions. Tout au long des forums débats, s'effectue une négociation progressive autour des significations à assigner à ces informations dans un discours qui procède par positionnements concomitants, positionnements qui s'affinent, se modifient au fil de la conversation. Ce savoir, issu d'un partage d'expériences de classe de Sciences de la vie et de la terre (SVT) en collège et en lycée, soumis à l'analyse et à la confrontation, constitue un intermédiaire entre l'activité cognitive individuelle et la consécration sociale ou institutionnalisation des savoirs officiels. Dans le forum étudié, les positionnements discursifs ne sont assimilables ni à un savoir officiel, ni aux croyances mais à des connaissances pragmatiques ou à des représentations de professeurs stagiaires novices. En constituant l'image d'une production de groupe⁵⁹, ils sont assimilables à ce que C. Desjardins (2002) nomme des construits cognitifs collaboratifs. Pour approfondir cette particularité de la construction collaborative de connaissances que tendent à généraliser les

⁵⁷ De très nombreux auteurs intègrent une facette sociale importante à leur théorie de l'apprentissage. Dewey, Freire, Vygotsky, Bandura, Bruner et d'autres ont tous montré l'importance pour une personne qui apprend d'être mise en contact avec d'autres personnes qui apprennent dans des situations variées.

⁵⁸ Après avoir étudié plusieurs modèles d'analyse existants (Huberman, 1995 ; Charlier, 1998 ; Keyny, 1996, Engeström, 1994), A. Daele (2014) a construit un outil heuristique servant de grille de lecture du développement professionnel dans une communauté.

⁵⁹ Citation d'un participant au forum : « ce savoir, issu d'un partage d'expériences de classe de SVT en collège et en lycée, soumis à l'analyse et à la confrontation, constitue un intermédiaire entre l'activité cognitive individuelle et la validation sociale ou institutionnalisation des savoirs officiels » ([8], p. 21).

moyens de communication numérique, les travaux de J. Guérin⁶⁰ (2012) peuvent être mobilisés - notamment la partie qui s'intéresse aux processus et aux formes d'interactions spontanées dans un collectif, entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants (ou formateurs). Ses travaux contribuent à la compréhension de l'activité collective en situation d'apprentissage dans ses multiples formes d'interactions. Ses résultats permettent de caractériser les modes d'engagements et les formes d'interactions dans les collectifs en prenant en compte les sujets, les objets et l'environnement. Ils mettent en évidence les processus cognitifs émergeant des interactions spontanées qui permettent aux acteurs de s'ajuster et de transformer leur activité pour répondre aux exigences des tâches scolaires ou professionnelles.

L'apprentissage vicariant constitue une autre forme de la dimension sociale du processus de développement professionnel repéré dans les travaux de recherche conduits depuis 2006. Tel que défini par A. Bandura⁶¹ (1998), il est très présent dans l'auto-analyse biographique et dans l'analyse des discours des enseignants enquêtés : la présence et l'appui de collègues plus avancés sont toujours considérés comme étant un recours indispensable. Sans la présence de personnes ressources reconnues dans la communauté professionnelle de référence (dans ce cas, la communauté scientifique du domaine), le développement professionnel serait très différent. L'attention dont les pairs expérimentés font preuve participe à donner confiance, à permettre de croire en soi en tant que membre reconnu comme capable. De manière complémentaire, cette attention joue un rôle de garde-fou et de stimulant : en protégeant de certaines erreurs, en faisant gagner du temps, en évitant des expériences douloureuses, en facilitant l'entrée dans les réseaux professionnels adaptés. Ce soutien a pourtant une contre-partie implicite puisqu'il s'agit de se montrer à la hauteur des attendus (Dubar, 1996, 2000 ; [8]), comme si un contrat tacite de don/contre-don (Mauss, 1968) était établi dans/par cette relation de co-formation professionnelle par les pairs. Cette dimension relationnelle du développement professionnel participe à construire le sentiment d'appartenance dont l'importance a été soulignée au chapitre 1 quand il a été question de l'identité professionnelle.

L'espace de collaboration université-terrain de stage que représente la démarche *e-portfolio* analysée à l'occasion de plusieurs communications ([8] ; Lameul, Eneau, Dorval, 2014, 2015 ; Lameul, Eneau, 2015) est repéré comme un lieu d'une relation de travail de co-élaboration de connaissances à égalité (étudiant, enseignant et tuteur) autour de la conception du cahier des charges d'une mission de stage. Les tuteurs se montrent d'autant plus intéressés qu'ils y voient une occasion de valorisation et de reconnaissance de leur mission éducative en entrant en dialogue direct avec les enseignants universitaires. Il semble aussi qu'en tant que professionnels de la formation, ils perçoivent cette proposition comme une opportunité d'élargir leur champ de réflexion : conscients que le *portfolio* tend à prendre une place importante dans les offres formations, ils se saisissent de l'occasion pour se former en pratiquant. L'analyse du dispositif dans sa globalité souligne les effets indirects de la formation : initiation d'une organisation apprenante au développement de compétences sociales (Eneau, 2013a/b/c) chez les étudiants, influences réciproques du développement de

⁶⁰ En se référant à une phénoménologie de l'activité humaine, J. Guérin (2012) analyse l'activité des participants aux enquêtes empiriques en relation avec leur situation matérielle et sociale. A partir des significations accompagnant leur vécu immédiat en situation, ces analyses portent à la fois sur la description et la compréhension de l'organisation et sur la transformation de l'activité d'élèves, de stagiaires enseignants et d'enseignants expérimentés dans différentes disciplines scolaires.

⁶¹ La théorie de l'apprentissage social construite par A. Bandura (1999) repose sur trois piliers théoriques : le rôle des processus vicariants, symboliques et autorégulateurs. L'apprentissage vicariant, ou par modelage, repose sur l'observation réfléchie d'un exemple remplissant certaines conditions favorables en constituant un modèle à imiter aux yeux de l'observateur.

compétences, communication entre ces deux mondes centrale dans la formation, importance de la socialisation par les pairs étudiants et professionnels.

Ces résultats rejoignent ceux de M. Kaddouri (2001), pour qui la recomposition de l'identité dans laquelle l'individu s'investit régulièrement, ne peut se produire sans les autres. La socialisation relationnelle (Dubar, 1996, 2000) qui sera reprise au point suivant pour étayer la prise en compte du vécu d'enfance est également à convoquer pour comprendre ce point sur la co-élaboration en réseau et l'apprentissage vicariant. Les rencontres humaines et le climat de confiance contribuent à cette socialisation relationnelle (*ibid.*) qui participe à l'incorporation de catégories objectives attribuées par les institutions et leurs agents (identité pour autrui). En même temps, elle constitue un acte d'appartenance qui va favoriser une définition subjective du soi (identité pour soi). Elle crée les conditions de la mise en synergie de dimensions en tension (objectif vs subjectif, interne vs externe) qui participent à construire l'identité professionnelle.

Les travaux de P. Zarifan (2001) participent également à préciser les limites auxquelles s'exerce l'activité humaine. Selon lui, l'agir naît des rapports sociaux plus que de « volontés subjectives » isolées : selon son agir propre et en prenant en compte les forces en présence, le sujet se définit l'enjeu de son action et en précise la perspective. Le travailleur de/par son activité produit une dynamique qui donne corps à son projet professionnel et c'est l'agir qui lui donne consistance. « Dans un rapport social, les protagonistes se produisent, à la fois dans leur affrontement, mais aussi dans leur manière singulière de s'emparer de l'enjeu du rapport, de le définir, de s'orienter vers lui, de conduire une trajectoire » (*ibid.*, p. 91- 97).

Etablissement d'une relation de confiance propice à la reconnaissance

L'auto-analyse biographique ainsi que l'analyse des entretiens relatifs au *cœur de métier* des enseignants-chercheurs interviewés révèlent que la présence humaine (présence de soi à soi et présence des autres) joue un rôle capital dans les parcours de vie étudiés. Elle souligne plus particulièrement l'importance du caractère bienveillant de ces personnes dont la rencontre jalonne le cheminement du développement professionnel. Plusieurs situations rendent compte de cette présence des autres dont J. Eneau (2007, 2012 ; Eneau, Simonian, 2009) a souligné toute l'importance dans la construction identitaire du sujet dont le développement professionnel est un aspect. Elles font état de rencontres de personnes qui interviennent dans la vie, en tant que conseil, soutien, ou tout simplement écoute bienveillante. Ces rencontres se font le plus souvent dans le champ professionnel (un enseignant-chercheur plus chevronné, un expert du domaine, un formateur accompagnateur) mais pas uniquement (un parent qui a fait le même métier, un ami avec qui des liens d'affection et de confiance se sont tissés, un tuteur tenu en estime). Elles semblent participer ainsi au renforcement ou à la révélation des facteurs humains qui permettront l'engagement, puis le passage à l'action ([12] ; [8]).

Ces présences humaines (physique ou à distance) et le jeu des relations qu'elles permettent, participent à créer progressivement un climat et une ambiance propice au développement professionnel dans la mesure où elle soutient l'engagement dans l'action (élément de la définition du développement professionnel retenu). Un climat de confiance devient l'une des caractéristiques d'un environnement où les personnes vont se sentir en sécurité car reconnues à leur place ou autorisées à agir et vivre selon leurs envies et leurs projets ([1] ; [8] ; [9] ; [11] ; [16]). Au niveau théorique, le concept de confiance traverse plusieurs champs des SHS (psychologie sociale, gestion, sociologie, management) et se retrouve de manière centrale dans les recherches en épistémologie sociale (Giddens, 2007 ; Luhmann, 2006, par exemple). Initiées dès les années 50 aux Etats-Unis, mais plus particulièrement développées depuis les années 80 dans les écrits de langue française, les recherches ont notamment mis

en évidence en situation collective de travail, les liens entre confiance et performance. La notion de confiance, concrétisant le « pari du don » et officiant comme « réducteur d'incertitude » (Luhmann, 2006) ou encore celle de « délai de réciprocité », impliquent une durée longue des relations sociales. En se construisant ainsi dans le temps, la confiance accompagne (ou est partie intégrante du processus de développement professionnel). J.-M. Labelle définit la confiance comme « la reconnaissance de l'autre et son respect absolu » (1996, 2008). Avec le respect, la tolérance, la prévenance, la confiance est une des valeurs qui participe à construire l'éthique du « rapport à l'autre ». Pour J. Eneau (2011, 2012, 2013a/b/c) qui s'est tout particulièrement attaché à examiner différentes conditions du développement de l'autonomie dans des formes d'apprentissage réciproque, la confiance est étudiée dans ses rapports à la réciprocité et à la coopération, au regard du processus d'autonomisation. Selon lui, étudier les dispositifs de formation au prisme des échanges de type don/contre-don revient à considérer ceux-ci comme des « paris réciproques d'anticipation sur la confiance placée en autrui ». La confiance est l'un de ces termes qui avec ceux d'échange, de don/contre-don et d'incomplétude sont associés à celui de reconnaissance, ce qui invite à des recherches pluridisciplinaires pour mieux délimiter et connaître les processus dont ces termes relèvent en éducation.

Tant les travaux de recherche doctorale [1] que ceux qui ont suivi ([8] ; [9] ; [11] ; [14] ; [15] ; [16]) révèlent le potentiel d'un climat et d'un sentiment de confiance pour développer un pouvoir d'agir (Clot, 2008). Le fait que des personnes considérées comme plus avancées sur le chemin de la connaissance, acceptent en tant que personnes ressources d'accompagner ou d'éclairer ponctuellement le travail en cours, a un effet bénéfique bien au-delà des apports scientifiques ou des préconisations pragmatiques. Participant à créer un sentiment de reconnaissance de la valeur du travail engagé, ils soutiennent l'engagement dans un processus de développement professionnel qui traverse toutes les activités de l'enseignant-chercheur (Lameul, 2006 ; [8]). Dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001), le retour d'information (*feed back*) soutient particulièrement l'activité : les régulations et les projections qui le composent, participent à entretenir ce mouvement spiralaire propre à l'activité en tant qu'apprentissage continue et développement de soi. Au-delà d'un effet local de contribution à la construction individuelle d'un professionnel, l'étude de cette dimension humaine de l'environnement constitue probablement un des aspects fondamentaux de la construction des collectifs et des communautés.

Les trois caractéristiques du développement professionnel et de sa reconnaissance qui viennent d'être reprises à partir des travaux, vont exiger de leur environnement un certain nombre de conditions. C'est ce qu'aborde maintenant le point 2.

2. Conditions de l'activité de développement professionnel

Importance de l'expérience vécue pendant l'enfance, capacité de résilience, disposition à se dépasser, sensibilité aux jeux de tension, engagement dans l'action, tels sont quelques unes des conditions du développement professionnel et de sa reconnaissance que les travaux de recherche et l'auto-analyse biographique d'une expérience vécue ont permis de repérer. Chacun de ces éléments est ci-dessous repris à partir des données empiriques, discuté et scientifiquement étayé, puis situé par rapport au cadre d'analyse proposé au chapitre III.

2.1 - Vécu d'enfance et de l'expérience : le processus de résilience

Tant l'analyse biographique du parcours professionnel [18] et des moments de vie (entretiens d'enseignants-chercheurs) que celle des écrits réflexifs des étudiants en formation professionnalisante ([8]; Eneau, Bertrand, Lameul, 2011) renvoient à des références existentielles qui dépassent l'expérience immédiate et singulière. Il n'est pas rare que des souvenirs d'éléments constitutifs de la socialisation primaire (Berger, Luckman, 1966) soient évoqués. Cette première socialisation que l'individu connaît dans son enfance et grâce à laquelle il devient membre de la société est le terreau de la socialisation secondaire (*ibid.*) de l'âge adulte : en adaptant les codes et les schèmes identitaires premiers aux changements professionnels et culturels rencontrés, l'individu est en mesure d'intégrer de nouveaux mondes sociaux. La socialisation secondaire consiste en tout processus ultérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de la société (*ibid.*). La multiplication des milieux qui vont permettre la participation de l'individu à des groupes sociaux formels et informels (école, association sportive, travail, etc.) engage dans la socialisation secondaire. Ces socialisations successives qui sont à entendre comme un ensemble de transactions entre l'individu et les instances sociales qui l'entourent participent selon C. Dubar (1996, 2000) à construire l'identité d'une personne. L'analyse des travaux réflexifs des étudiants ([8]; Lameul, Eneau, Dorval, 2015, 2016) met en évidence l'importance du vécu d'enfance ainsi que celui du milieu professionnel pour construire cette dimension de socialisation de l'identité que les travaux de M. Kaddouri (2007) et A. Jorro (2009, 2014) ont souligné. L'enracinement biographique et l'importance de l'environnement familial sont également confirmés par les quatre récits d'innovateurs analysés par B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) pour expliquer les raisons fondatrices de leur engagement dans l'action. Chacun reconnaît l'équipement initial de repères et d'orientations de l'activité qu'il fournit. Il fixe un premier cadre de valeurs, d'aspirations et de rejets qui oriente la suite des choix de vie.

En complément des dimensions synchroniques expliquées ci-dessus, l'auto-analyse biographique rend également compte d'une dimension diachronique correspondant à la socialisation biographique liée à l'histoire de vie, à la trajectoire sociale subjectivement interprétée. Là encore, en référence au modèle *Hélices* (Linard, 2001), la mémoire est mobilisée dans l'activité de *feed back* pour mettre en relation l'expérience vécue avec les effets attendus de l'activité.

Si l'identité héritée structure le développement personnel du sujet (De Ketele, 2010, 2011), le poids du vécu en différents environnements peut néanmoins l'influencer de manière contrastée (Kaddouri *et al.*, 2008). Dans certains cas, cette influence a tendance à être perçue favorablement grâce aux valeurs et principes qu'elle contribue à faire intégrer. Le point suivant relatif au dépassement de soi explicite comment la prégnance du passé dans les parcours de vie se traduit dans les matériaux recueillis en termes de moments facilitateurs de l'engagement dans de nouvelles dynamiques ([8]; [9]; [10]). Par la récursivité et la répétition de moments de vie identiques ou en grande proximité, le lien entre passé et présent participe à la construction d'un développement continu dans le temps, à certaines conditions. Dans d'autres cas, il peut se traduire par l'évocation de moments difficiles qui font obstacle à l'action. Comme il le sera précisé au point suivant relatif à la résilience, la définition de ce qui est risqué n'est pas identique d'une personne à l'autre et le risque, même objectivement défini, peut avoir différents niveaux d'intensité et des conséquences variées.

De plus, les individus n'ont pas les mêmes forces en réserve et ne fréquentent pas des milieux aux ressources égales (Théorêt, 2011; Théorêt, Leroux, 2014). Le questionnement des étudiants stagiaires en formation initiale d'enseignants sur leur vécu de l'usage d'un forum à distance ([2]; [11]) rapporte par exemple, de nombreux éléments illustratifs de tensions et de contradictions qui perturbent le développement professionnel : ils

comprennent intellectuellement et se sentent valorisés par l'usage des technologies dans leur formation mais ils se questionnent en même temps sur le fait que, ce faisant, ils participent à accroître la fracture numérique car ils pensent que tous leurs élèves n'auront pas facilement accès à l'équipement numérique nécessaire ([2] ; [3] ; [11]). La diversité, voire parfois la contradiction entre les règles imposées par ces milieux, les occasions d'action nouvelles offertes et les reconstructions mentales et affectives provoquées par ces actions ont un potentiel pour accroître la part du sujet dans la construction identitaire, et ce d'autant plus qu'elles feront l'objet d'un processus réflexif avec autrui (Beckers, 2007 ; Eneau, Bertrand, Lameul, 2012 ; [8]). A la suite de J.-C. Kaufmann (2008), il est considéré que l'identité n'est pas figée mais correspond à une réalité multiple et changeante : « L'identité n'est pas une réalité constante et sa variation est continue. Soit que ses facettes multiples entrent en interaction avec les contextes divers que l'individu traverse, soit que 'je' lui-même s'ingénie à s'inventer 'autre' » (*ibid.*, p. 189). « 'Je' ne cesse de se recomposer et s'affirme même d'autant mieux dans sa subjectivité qu'il parvient à s'inventer autre » (*ibid.*, p. 183). L'expérience d'enfance et celle des âges qui la prolongent ne sont pas à considérer automatiquement comme des ressources pour le développement professionnel. Les interactions entre les facteurs humains et l'environnement vont dans plus d'un cas, générer un processus de résilience que va prendre en charge le processus de régulation de l'activité humaine comme cela est pris en compte dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001).

Résilience et négociation de sens

Quelques jalons pour cerner le poids déterminant (facilitateur ou inhibiteur) du vécu d'enfance et des expériences de vie en différents environnements viennent ci-dessus d'être posés. Cette tentative de comprendre comment s'opère la transaction entre identité héritée et identité visée dans le développement professionnel, pour produire un sujet singulier s'inscrivant dans l'histoire de sa communauté, conduit à s'intéresser au phénomène de résilience. Conceptuellement, J. Block et A. M. Kremen (1996, cité dans Théorêt, Leroux, 2014) proposent de considérer la résilience comme une caractéristique personnelle, façonnée grâce aux expériences vécues qui améliorent la capacité d'un individu à moduler une réalité constamment changeante, faite de désirs et de contraintes.

Conçue comme une métaphore, la résilience désigne à l'origine la capacité d'un métal à résister à la rupture, à reprendre sa forme initiale à la suite d'un choc. Adopté par les psychiatres américains spécialisés dans la petite enfance dans les années 90, ce terme a ensuite été popularisé en France par B. Cyrulnik (2000, 2010), éthologue et neuropsychiatre qui a conceptualisé cette notion à partir de son propre vécu refoulé, non reconnu comme tel. Empruntée à la physique où elle désigne le retour à l'état initial d'un élément déformé, B. Cyrulnik (2000) définit la résilience comme un processus naturel, évolutif et interactif, qui dépend plus de l'environnement que de soi (famille, école, milieu culturel) et dont toutes les étapes sont évaluables et mesurables. Il en distingue ainsi plusieurs formes : neuronale, affective, psychologique et sociale. Il montre ainsi que ce processus évolue constamment, ce dont le point suivant va traiter plus en détail en s'intéressant aux dispositions qui vont faire office de moteur de l'action et de l'engagement.

D'autres chercheurs se sont intéressés à cette notion. Ainsi, S. Tisseron (2002, 2014) s'interroge sur l'extraordinaire engouement que ce terme suscite auprès du public francophone, alors qu'il la définit comme l'impuissance à accueillir en conscience un vécu

refoulé. Reprenant des propos de P. Claudel (1965) dans *L'élasticité américaine*⁶², il écrit : « la résilience, qui est en Amérique une vertu sociale associée à la réussite, est devenue en France une forme de richesse intérieure »⁶³ valorisées par des sociétés qui cultivent « l'art de rebondir ». Appliquée au psychisme humain, cette notion expliquerait pourquoi certains individus, traumatisés, parviennent à surmonter leurs souffrances et à survivre en dépit de l'adversité. La popularité des propositions de B. Cyrulnik tiennent sans doute à certains des facteurs contextuels évoqués au chapitre 1 : la montée de l'individualisme, le déplacement des responsabilités sociales, les conditions de vie rendues difficiles par l'accélération des cadences de travail et la complexité des objets qui en constituent l'environnement.

En approfondissant les différentes modalités intentionnelles de l'action pour comprendre les problématiques du désengagement ou du non engagement, J.-M. De Ketele, A. Jorro et F. Merhan (2015) en viennent à chercher les marqueurs dans d'autres sphères que celle de la vie professionnelle (cf. chapitre 1). Lorsque le sens n'est plus donné par les institutions, l'identité se forge à partir des fragments d'expériences éparses et selon une nouvelle forme sociale d'autodétermination contraignante venant se substituer aux anciennes normes sociales (Martucelli, 2008). Les notions d'expérience et d'épreuve sont privilégiées pour saisir les modes de socialisation contemporaine dans les contextes socio-professionnels. Ce sont donc les expériences de toute nature et de toute une vie qui, dans certaines conditions contextuelles, contribuent au développement professionnel ([1]; [5]; [8]; [12]). La rencontre du risque apparaît alors comme nécessaire au développement de compétences pour faire face à une variété de défis et se situer en tant que sujet dans un environnement mouvant (Théorêt, Leroux, 2014). Dans ce cadre, la méta-analyse réalisée par S. Beltman *et al.* (2011) fournit des repères par rapport à ces facteurs de risque, à la fois contextuels (liés à la famille, à la classe ou au contexte professionnel plus large) et personnels (les difficultés à gérer une classe et à demander de l'aide, le manque de confiance, les tensions entre les croyances et les pratiques d'usage). Au constat d'une disparité des comportements des enseignants en situation de risque, ils approfondissent leur étude et repèrent six catégories d'éléments qui entrent en jeu : les attributs personnels (altruisme, motivation intrinsèque, persévérance, attitude positive ou optimiste, sens de l'humour, intelligence émotionnelle, flexibilité, etc.) ; l'auto-efficacité (sentiment de compétence, de fierté ou de confiance, etc.) ; les habiletés d'adaptation (lâcher-prise et acceptation de l'erreur, habileté à la résolution de problème pro-active, stratégies actives de *coping*, etc.) ; les habiletés d'enseignement (pédagogique) ; la réflexion et le développement professionnel (auto-évaluation, engagement dans l'apprentissage professionnel continu, etc.) ; le soin de soi (responsable de son bien-être, entretenir des relations significatives, etc.). Il est intéressant de noter que le développement professionnel associé à la démarche réflexive fait partie des éléments repérés comme différenciant les comportements des personnes en situation de risque. Cette méta-analyse a le mérite de rappeler deux points essentiels : la résilience n'étant pas un trait de personnalité, elle est à comprendre par l'élaboration d'un modèle plus interactionniste et écosystémique ; la réponse au risque se situe dans l'interaction sujet-environnement et non dans les limites de la responsabilité de la personne. Dans cette perspective, on peut reprendre à C.S Holling, D.W. Schinder, B.W. Walker, J. Roughgarden (1995) l'idée de considérer la résilience au niveau de l'écosystème que constitue un établissement et la définir par sa capacité à absorber les perturbations avant que des changements fondamentaux ne viennent modifier l'état d'équilibre du sujet.

⁶² Claudel, P. (1965). *Oeuvres en prose*. Paris : Gallimard, coll. La Pléiade.

⁶³ <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/08/TISSERON/10348>

La résilience adulte est un domaine de recherche et d'intervention en pleine croissance (Zautra, Hall, Murray, 2010 ; Ionescu, 2011). Selon S. S. Luthar, D. Cichetti et B. Becker (2000), on passe donc de la notion de résilience comme caractéristique de la personnalité à celle de dynamique d'ajustement positif à plusieurs dimensions (personnelles et contextuelles). En suivant I. Schoon (2006) qui l'étudie dans le contexte des questions de santé, on peut faire l'hypothèse que la prise en considération des systèmes bio-psycho-sociaux permet d'éclairer les influences des environnements proches et lointains sur le développement professionnel. Les ponts de plus en plus fréquents qui semblent se construire entre le travail éducatif et la santé peuvent alors conduire à envisager des démarches visant le bien-être individuel et collectif (Florin, Préau, 2016). A. Sen (1992, 2002) dont les travaux seront mobilisés pour expliquer la dimension capacitante des environnements, utilise également cette notion de bien-être individuel et en préconise l'évaluation à partir des ressources à disposition, c'est-à-dire de l'ensemble de tout ce qu'un individu est capable de réaliser et d'atteindre. J. E. Van Horn, T. W. Taris, W. B. Schaufeli et P. J. G. Schreurs, (2004) définissent quant à eux, le bien être occupationnel au niveau d'une institution par l'évaluation positive du travail dans ses dimensions comportementale, motivationnelle, affective, et psychosomatique. Ce thème du bien-être qui fait écho à la résilience devient un axe des politiques éducatives à l'échelle mondiale. Si certains pays (Etats-Unis, Australie et Royaume-Uni) s'en sont préoccupés plus tôt que d'autres, notamment en raison de problèmes de recrutement et de persistance dans le métier d'enseignant au niveau scolaire, le phénomène gagne de l'ampleur. Du fait des conditions sociétales décrites au chapitre I, l'enseignement supérieur est aujourd'hui tout aussi concerné et un plus grand nombre de pays, notamment européens, s'en préoccupent (Parker, Martin, Colmar, Liem, 2012). De plus, cette attention attirée sur le phénomène de résilience peut être perçu comme une invitation à enrichir par une approche phénoménologique, les angles d'étude traditionnels des questions d'éducation (historique, sociologique, psychologique, didactique et pédagogique).

2. 2 - Un engagement dans l'action

Le réseau conceptuel lié à la notion d'engagement clarifié par A. Jorro et J.-M. De Ketele (2013) à partir de l'étude du contexte de la professionnalité des acteurs de l'éducation, mérite ici d'être cité : motivation personnelle, implication professionnelle et organisationnelle, investissement, reconnaissance au travail, identité professionnelle, sentiment d'efficacité personnel et autodétermination. Le continuum élaboré par A. Jorro (2013) permet de situer l'engagement dans l'action en proposant un positionnement dans des situations allant de la simple figuration de l'acteur, à la participation, à l'implication, à l'accomplissement de soi.

Dans la recherche *Hy Sup*, l'engagement a été considéré et étudié comme un élément constitutif du développement professionnel (cf. la définition retenue : « un processus [...] dans laquelle la personne prend une part active et s'engage [...] »). Un travail important a été fait pour comprendre l'investissement des enseignants dans un changement de leurs pratiques lorsqu'ils se lancent dans la mise en œuvre d'une formation hybride dans l'enseignement supérieur. Cela a été fait en prenant appui sur les travaux de C. Peltier (2011) qui ont situé la notion d'engagement dans la lignée des travaux de psychologie sociale, notamment des théories de la consistance et de l'équilibre cognitif (Heider, 1946 ; Festinger, 1957, cités dans *op.cit.*) qui s'intéressent aux liens de cohérence ou d'incohérence entre le système de valeurs et les actes du sujet. L'engagement a été défini comme « une dynamique

qui régit les conditions de l'acte, son accomplissement et ses conséquences sur le plan cognitif et comportemental de l'individu » (Peltier, 2012, p. 10). Pour comprendre ce qui incite les enseignants à s'engager dans la mise en œuvre d'une formation hybride et ce que cette expérience leur apporte en retour, la motivation est apparue comme un des premiers éléments à interroger. Du fait de la conception du développement professionnel comme une activité spécifique d'apprentissage, les éléments (motivation, satisfaction, intention) mobilisés pour l'étude de l'engagement dans l'apprentissage des étudiants (Deschryver, Lebrun, 2014) ont également été utilisés pour étudier le développement professionnel des enseignants⁶⁴. Deux sources de motivations sont alors identifiées : 1) personnelles (faire évoluer ses pratiques, expérimenter des modalités pédagogiques nouvelles, améliorer l'apprentissage des étudiants); 2) liées au contexte institutionnel (répondre à des prescriptions institutionnelles, se positionner avantageusement dans l'institution).

Les travaux de J.-L. Beauvois et R. V. Joule (1981, cité dans Peltier, 2012) relatifs à la rationalisation des conduites montrent que le maintien, voire le renforcement de l'engagement nécessite l'adéquation de l'attitude, notamment des motivations telles qu'évoquées ci-dessus, avec les actions entreprises et les conditions de leur déroulement. La satisfaction déclarée constitue donc un deuxième facteur permettant de préjuger de leur engagement dans la poursuite de l'expérimentation de tels dispositifs (Peltier, 2012 ; [9] ; [8] ; [12]). Enfin, les intentions déclarées par les enseignants relatives à la poursuite de la mise en œuvre de formations hybrides, ainsi que la perception de la modification de certaines de leurs pratiques d'enseignement dans ce cadre permettent de mettre en lumière de façon plus concrète et plus immédiate le lien entre l'activité de mise en œuvre d'une formation hybride et le développement professionnel considérée comme une dynamique de changement et d'évolution des pratiques. Les événements biographiques peuvent interagir indirectement avec les tensions identitaires et contribuer de cette manière à l'engagement. Dans son interaction avec les facteurs liés à l'environnement, la volonté et la disposition au dépassement de ses propres limites (évoquée ci-dessous) peuvent être considérées comme des facteurs internes au sujet qui signent le passage à l'action : l'engagement dans l'activité va alors prendre forme dans un comportement donné. C'est en cela que l'engagement a une influence importante sur le développement professionnel : orienté par les intentions, il est le moteur de l'action.

L'engagement du sujet semble étroitement lié à la dynamique identitaire (de préservation ou de transformation) auquel contribue le développement professionnel. Pour l'acteur, s'engager dans le monde professionnel, c'est être confronté à de nombreux conflits de valeur : prise de place envahissante des contraintes de gestion, injonction au professionnalisme, à la flexibilité, à la valorisation de l'initiative individuelle, de la prise de risque et de la conduite de projets. L'injonction de subjectivité et d'autonomie qui oblige les individus à s'impliquer dans des institutions qui offrent moins que par le passé, l'espace d'une appartenance commune sous la forme de culture de métier, statutaire ou d'entreprise a été soulignée comme un élément de contexte à prendre sérieusement en compte (Sainsaulieu, 1996 ; Osty, 2008). De plus en plus, l'individu est censé entrer dans une autre culture, celle de l'expérimentation et de la prise de risque. Selon le philosophe A. Ronell (2009, cité dans Yurén, 2000) dont s'inspire T. Yurén (*ibid.*), la capacité de l'être humain à entrer dans l'expérience révèle une profonde mutation dans le rapport entretenu avec le réel. L'engagement est donc à réfléchir par rapport à l'évolution des cultures et des modes de

⁶⁴ Cette remarque méthodologique se veut anticipatrice d'une proposition que sera faite au chapitre VI, qui consiste à considérer enseignant et étudiant comme acteurs en co-compréhension de situations inédites dans lesquelles les uns et les autres sont amenés à vivre, à enseigner et à apprendre.

pensée. Le concept d'engagement professionnel véhicule l'idée de garantie, de responsabilité, d'un comportement relevant d'une action volontaire (la personne s'investit dans l'activité, s'y investit et fait des investissements ; elle donne de sa personne et en recueille des bénéfices). Ce concept présente donc un caractère interactionnel important : il est d'une part, gage et promesse donnée à autrui et d'autre part, supposant quelque chose en retour, il s'articule avec le concept de reconnaissance. Dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001), l'engagement naît dans les modalités d'attitude pour se concrétiser dans le développement professionnel avec en perspective l'effet attendu en termes de connaissances et de compétences expertes.

Cela renvoie également à la conception de soi et à la place à tenir dans un espace social ainsi qu'à la quête de sens : selon que le sujet se positionne dans une modalité d'attitude relevant du devoir, du pouvoir, du savoir (Greimas, 1966) ou du croire (Linard, 2001), son engagement dans l'activité et la portée de cette activité seront différentes. Dans cette tension entre le cadrage des normes sociales et l'exercice du pouvoir d'agir individuel, ces prises de risque se font souvent à la limite de l'acceptable pour tenir sa position, se reconnaître en tant que professionnel et continuer à exister dans son champ d'activité. Elles questionnent tout à la fois, les espaces de liberté offerts par l'environnement, les capacités des personnes à les repérer en tant qu'espaces de possibles et à s'en saisir. Le moteur de ce passage à l'acte qui caractérise l'engagement dans l'action est à chercher dans la rencontre entre des éléments de l'environnement et les dispositions des sujets, ce qui va faire dispositif (Albero, 2010b/c).

Une autre dimension importante réside dans la capacité à se projeter, à s'imaginer acteur du milieu visé par la formation initiale ou dans lequel il y a à se maintenir par la formation continue. C'est ce qu'étudie en profondeur A. Jorro (2011) avec ses travaux sur la professionnalité émergente. Dans le modèle *Hélices* (Linard, 2009), ce phénomène correspond au trait qui relie état initial (inter-relié avec dispositions et activités) et effets attendus.

Engagement : Inventivité, créativité et innovation, éthicité

L'anthropologue H. Joas (1992) fait remarquer que la dimension créative de l'action est plus importante qu'il n'y paraît car elle englobe l'action rationnelle et l'action à visée normative. Tous les dispositifs étudiés et les situations analysées pour la construction de cette note peuvent être en ce sens qualifiés d'inventifs et de créatifs ([4] ; Kuster, Lameul, 2008, 2009 ; Eneau, Bertrand, Lameul, 2012). Leur analyse tend à montrer que l'appropriation de l'environnement en termes de situations serait propice au développement de la créativité dans la mesure où il rend compte d'un espace de proximité dans lequel le sujet a la possibilité de prendre plus aisément des initiatives ([5] ; [12]). La notion de situation est une de celles qui est fréquemment utilisées par les innovateurs dont B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2008) ont étudié les parcours. Les notions de situation, configuration, disposition, régulation et de temporalités permettent selon ces chercheurs d'envisager l'action selon d'autres perspectives que celles des modèles rationalistes qui présupposent une relation directe entre buts et planifications. H. Joas (*ibid.*) perçoit la situation comme l'espace temps le plus direct entre sujet et environnement et inclut ses dimensions naturelles, techniques et sociales.

Evoquer l'histoire d'enfance et questionner son influence sur le développement professionnel, tout particulièrement dans sa dimension de construction du sujet, c'est ré-interroger ainsi les caractéristiques de la nature humaine dans ses processus de développement. En s'intéressant à la place que prennent les systèmes de valeurs dans la

construction de l'être humain, les travaux de T. Yurén, (2000, 2003) apportent un autre regard sur cette construction. Sans minimiser la dimension sociale qui vient d'être évoquée, ils insistent davantage sur le pouvoir d'invention de soi-même dont tout sujet est porteur. Prenant appui sur la thèse avancée par A. Heller (1990, cité dans Yurén) qui considère l'être humain comme un système, à la fois autocréateur et créé, c'est-à-dire provenant de l'ajustement entre deux *a priori* : génétique et social. Le premier *a priori* voit l'espèce humaine comme le résultat d'une évolution biologique et considère que chaque individu possède en lui l'empreinte de ses antécédents génétiques. L'*a priori* social admet que chaque être humain reçoit un héritage social à la naissance et en grandissant dans une communauté dont les codes, usages, coutumes et institutions sont antérieurs à son expérience et lui sont offerts pour qu'il puisse les faire siens. Pourtant, l'être humain est aussi le fruit d'une existence qui accumule de l'expérience, qui se projette dans le futur, qui a la possibilité de donner une signification et un sens à la vie en général, à sa propre vie en particulier et à la condition humaine même. Il est capable d'agir conformément à cette signification et à ce sens pour se créer une culture et s'autocréer en tant que sujet. C'est selon T. Yurén dans cette dimension d' « être projet », de sujet en formation que réside la dignité humaine. Ce qui pousse le sujet à s'autocréer ainsi, c'est le besoin et la quête de satisfaction (l'une des dimensions de la quête dans la modélisation de M. Linard, 2001). Ces besoins à la source de l'être, dits « radicaux » par A. Heller, sont les suivants : la liberté, la conscience, la socialité, l'objectivité et l'universalité (*ibid.*, p. 19). Ce que T. Yurén appelle « éthicité », c'est cet effort de réalisation des valeurs qui contribuent à satisfaire les besoins radicaux. Le fait que ces besoins augmentent au fur et à mesure de leur satisfaction est à mettre en relation avec le caractère cyclique du processus de développement (qui fonctionne aussi sur les aspects professionnels) représenté dans le modèle *Hélices* (Linard, 2001) et son soutien particulier par la démarche réflexive (cf. point 1.3).

2. 3 - Une disposition à dépasser ses limites qui fonde la motivation du parcours

Dans presque toutes les analyses empiriques mobilisées pour la rédaction de cette note ([1] ; [2] ; [3] ; [5] ; [8] ; [11] ; [12]), la référence au passé est évoquée en relation avec la motivation et les choix réalisés. L'engagement et l'énergie déployée pour exercer le métier ou se développer professionnellement afin de se sentir à l'aise et à sa place dans son exercice sont sous-tendus par des « raisons de » (Ricoeur, 1983, 1984 ; Linard, 1989, 1994, 2001) ou des « à cause de » (Schütz, 1962) à la fois génétiques et culturels. Quand un enseignant témoigne à propos de son *cœur de métier*, il évoque assez spontanément des événements qui l'ont marqué dans son enfance et qu'il met en relation avec une envie de dépassement de soi, de prolongement de ce qu'ont fait ses prédécesseurs ou encore en proximité avec ce que réalisent des pairs. Plusieurs extraits d'entretiens d'enseignants-chercheurs témoignent dans ce sens : situation dans une filiation en référence à une figure familiale ou de proximité sociale ou intellectuelle ; ressenti d'une disposition particulière qui pousse à aller dans un certain sens ; sentiment de fidélité à un passé assumé comme étant sien ; contre-don social en écho au don éducatif reçu ; sentiment d'un devoir de transmission d'un héritage culturel, etc. Ces résultats entrent en résonance avec ceux d'autres enquêtes (Albero, Linard, Robin, 2009).

Le chapitre III a montré que le croisement des modèles de l'activité (le modèle vertical de A. Leontiev (1975) et le modèle hiérarchique de J. Bruner (1990, cité dans Linard, 2001) retravaillés par M. Linard (2001) ne suffit pas tout à fait pour décrire l'activité dans sa dynamique. L'action est sous-tendue par une « quête » existentielle d'objets par les sujets

(Greimas, 1970 et 1983 ; Ricoeur, 1977, 1984, cités dans Linard). Le terme de « quête » indique que la relation entre sujets et objets est orientée par un vecteur dynamique d'intention et de motivation qui fait de la recherche des sujets, le moteur de leur action. Le modèle actanciel décrit au chapitre III, est construit sur ce déséquilibre initial et sur l'action de restauration qui s'ensuit. En reprenant les verbes modaux (vouloir, devoir, savoir et pouvoir et en y ajoutant la modalité croire) pour exprimer la diversité des attitudes envers l'objet désiré, M. Linard (2001) spécifie que ces dernières déterminent l'intention des sujets. Dans le cadre de la boucle récursive caractéristique de l'activité que ce chercheur met en valeur, cette intention oriente l'action et les résultats de cette action modifient en retour les intentions (*ibid.*). En étudiant le développement professionnel selon ces principes, des motifs d'engagement émergent qui orientent le sens de ce développement et entretiennent l'enchaînement des activités et processus qui y contribuent. C'est le désordre ou le déséquilibre provoqué par la détérioration ou le manque d'objets désirés qui déclenche la motivation à agir ou non, et non pas la nécessité abstraite de transformation (Nuttin, 1985).

Jeux et prise de risque

D'une manière générale, il semble que l'action humaine repose sur des principes rationnels et cognitifs plus que créatifs ou relevant des affects ainsi que sur la maîtrise du corps à des fins instrumentales et normatives (Joas, 1992). Pourtant, les études empiriques relatives à l'influence des formations hybrides sur le développement professionnel des enseignants [9], à l'analyse biographique dans l'étude de cas ou encore à l'analyse des écrits réflexifs ([8] ; [10]) montrent que ces phénomènes aux frontières, voire au-delà de cette frontière de normes sociales établies, se produisent par et dans le processus de socialisation secondaire ci-dessus évoqué. Ces travaux rendent compte de situations où la rencontre du risque est présentée comme nécessaire et constitutive du développement professionnel dans le sens où elle permet à l'individu de se situer en tant que sujet dans cet environnement mouvant et en tension permanente (Théorêt, Leroux, 2014).

Evoquer un dépassement des limites en tant que ressort de la motivation à agir suppose que ces limites soient identifiées (rationnellement réfléchies ou intuitivement ressenties). Cela suppose également qu'il y ait connaissance de soi en tant que sujet situé dans son environnement et confiance en son pouvoir d'agir (Schwartz, 1981 ; Clot, 2008, 2010). Cela renvoie à la connaissance qu'a le sujet des normes sociales, à l'importance qu'il y accorde (valeurs) ainsi qu'au degré d'incorporation de ces normes sociales. La démarche réflexive qui implique un retour d'information (*feed back*) sur l'action (si important dans le modèle de M. Linard, 2001) est un moment de cette construction de connaissances sur soi-même situé et en relation avec le monde qui va permettre de stabiliser l'engagement nécessaire au développement professionnel. La précision apportée par Y. Clot (2008) sur le lien qui réunit activités et genre professionnel est ici importante : ce n'est pas le genre qui engendre les activités mais au contraire elles qui le gardent vivant. Lorsqu'elle est médiatisante, l'activité n'en est pas moins médiatisée par le genre professionnel qui s'y développe. Le genre d'un milieu s'entretient, il traverse l'activité, l'enrichit. Ces formes communes de la vie professionnelle sont des ressources sans lesquelles il y aurait dérèglement de l'action individuelle, réduction du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif ; risque d'une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même (*ibid.*). Elles fonctionnent comme un code, un habitus reconnu seulement de ceux qui appartiennent au même milieu social et professionnel.

En se référant à la notion d'*expectancy value*⁶⁵, E. Bourgeois et G. Chapelle (2006) montrent le rôle important de « l'espérance de réussite » dans la formation pour le sujet, c'est-à-dire dans la réduction des écarts vécus mais aussi de la valeur que revêt cette espérance dans la dynamique identitaire du sujet. Dans leur analyse théorique et empirique des liens entre des tensions identitaires et l'engagement en formation, ils mettent l'accent sur différents types de tensions identitaires (entre le soi actuel et le soi idéal visé, de façon personnelle ou normative). Ils montrent en particulier la difficulté à cerner dans des cas concrets, la construction identitaire du sujet en formation, tant les éléments sont ambigus et provisoires et les frontières étroites. Cette même difficulté est éprouvée dans l'analyse des écrits réflexifs produits par les étudiants dans le cadre de la tenue de leur *e-portfolio* ([7] ; [8]).

Le fait de considérer le développement professionnel comme une activité (cf. chapitre I) et de l'étudier en référence au modèle *Hélices* de M. Linard (2001) souligne la place du sujet acteur et le caractère dynamique du processus. Le principe de *feed back* assurant un retour circulaire des effets sur les causes, qu'intègre ce modèle est sans doute à la base de ce dépassement permanent : comme l'explique le point suivant sur la réflexivité, le fait de procéder par étapes et de faire le point régulièrement permet une progression continue. Chaque activité de développement professionnel reconnue comme telle, sert en quelque sorte de base pour une action à venir, entretenant ainsi le moteur nécessaire à l'action. Par exemple, la capacité à mettre en œuvre des compétences en ingénierie de formation, acquise en formation par les étudiants, ouvre un nouveau champ de compréhension et d'explication dans le sens où elle donne au sujet des clefs lui permettant de mener à bien ses apprentissages : développement de projets et développement de soi, mais aussi construction d'une identité professionnelle qui sert d'assise à tout engagement dans l'action ([8] ; [9]).

Une autre forme d'intelligibilité de ce dépassement de soi peut être recherchée dans une approche phénoménologique du plaisir engendré par le jeu et la prise de risque qu'il représente ([2] ; [3] ; [5] ; [10]). L'une des figures du jeu dans les modalités d'action est celle qui est liée au sens ludique quand des acteurs s'investissent d'autant mieux dans l'action qu'elle fait appel à l'imagination (Ricoeur, 1984) au plaisir du risque et de l'enjeu. C'est l'une des trois formes de jeu dont font mention les travaux de B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) avec le jeu au sens mécanique d'espace libre d'ajustement entre les pièces évitant leur grippage et celui du jeu au sens musical d'une interprétation collective perçue comme juste au-delà des erreurs, des ruptures de *tempo* et des contre-temps (*ibid.*).

Dans le contexte de globalisation et de virtualisation du monde sous l'influence du développement effréné des technologies conduisant à l'*infobésité* (Sadin, 2013) que décrit le chapitre I, le sujet se trouve particulièrement interpellé dans les caractéristiques de sa dimension humaine ([1] ; [10] ; Deschryver, Lameul, 2016). Dans une approche phénoménologique et une perspective de transformation de la relation de l'humain aux objets et au monde, des hypothèses peuvent donc être avancées en relation avec la motivation à se dépasser. Elles peuvent être formulées en termes d'effets d'un élan de vie, d'une énergie qui tire vers le haut, d'une croyance profonde en l'humanité. Avant d'aborder le point suivant centré sur les caractéristiques d'un engagement humain dans l'activité, il semble important dans une perspective phénoménologique et écologique de questionner cette manière de voir le positionnement du sujet. Il a été dit ci-dessus que parler d'un

⁶⁵ « L'*expectancy* » se définit donc comme les croyances d'un sujet concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée (Eccles, Wigfield, 2000 ; Neuville, 2004 ; Li, Lee, Solmon, 2007 ; Bourgeois, Chapelle, 2006). Cette « *expectancy* » se distingue du concept de *self-efficacy* conceptualisé par A. Bandura (1997) : le sentiment d'efficacité personnelle concerne le jugement des sujets quant à leurs aptitudes personnelles, tandis que la notion « d'*expectancy* » se centre davantage sur le résultat de l'action. Néanmoins, les études montrent, à ce propos, que ni les enfants ni les adolescents n'opèrent de distinction entre les deux construits (Wigfield, Eccles, 2002).

dépassement de ses propres limites suppose que ces limites soient identifiées et qu'il y ait connaissance de soi : la réflexion a porté sur soi en tant que sujet, entité distincte de son environnement. Mais est-ce que cette interrogation sur le dépassement de ses propres limites ne doit pas générer un questionnement de la manière de se considérer en tant qu'humain dans le monde ? Et si l'humain était considéré comme entièrement partie prenante de cet environnement, ce qui fait que les frontières ne sont plus aussi infranchissables et hermétiques ? Le développement technologique effréné dans lequel est emportée la société actuelle porte à en croire la possibilité. Cette réflexion prospective sera reprise dans le cadre du programme de recherche au chapitre de conclusion.

2. 4 - Variété des jeux de tensions dans les situations vécues

Dans la perspective de repérer le rôle joué par les tensions dans l'activité, et ici plus spécifiquement dans celle de développement professionnel, deux registres d'exercice de ces tensions sont identifiés : celui qui traite de tensions émanant des résultats de recherche ; celui qui fait état des tensions qui traversent l'activité du chercheur. Ces tensions vécues, repérées au niveau de l'objet étudié ([2] ; [3] ; [12]), se mêlent également dans le dispositif de recherche, à des tensions vécues par le chercheur, comme s'il y avait porosité entre le sujet et son terrain d'étude, imprégnation réciproque des situations (situation vécue par le chercheur et situations étudiées). Parce qu'il y a interdépendance entre l'environnement et les facteurs internes à la personne, l'enseignant-chercheur en SHS voit son activité traversée par des tensions épistémologiques qui influencent son propre développement professionnel et l'amènent à réfléchir à son positionnement pour faire face à ces tensions. De plus, de manière analogue à ce qui se passe pour l'objet étudié et parce qu'il appartient au même monde social que l'objet qu'il étudie, l'enseignant-chercheur est pris dans cet « entre-deux » générateur de déséquilibres et d'instabilités. Pour faire face, il construit un positionnement épistémologique approprié à chacune des situations vécues qu'il étudie (ce que les chapitres II et IV ont précédemment expliqué). Ces situations de tensions repérées dans les travaux scientifiques ou dans l'auto-analyse de sa propre activité font à la suite, l'objet d'une étude en termes de tensions entre démarche scientifique/académique et praxéologique, entre visées épistémique et transformative, entre missions politique et scientifique, entre expérience de sachant et d'apprenant, entre production individuelle et contribution à une œuvre collective, entre dimension intellectuelle et sensible de l'approche retenue. Une prise de repères dans la variété de ces types de tensions entrelacées et dans la manière dont elles agissent sur le développement professionnel est nécessaire pour préciser l'existence ou non de cette porosité ainsi que son degré d'impact sur les connaissances produites.

Dans la dynamique même des dispositifs

Comme le souligne le chapitre III, plusieurs travaux scientifiques en SHS ont repéré l'existence de tensions en tant que clefs explicatives de l'organisation et de la dynamique de ce qui fait dispositif au sens où l'entend B. Albero (2010b/c). Le dispositif est alors conçu comme un système dans lequel chacune des personnes qui s'implique, négocie constamment entre une série de tensions : entre le passé dont le système est porteur et l'avenir sur lequel il y a projection ; entre les contingences et les idéaux et enfin une tension qui a trait à la manière dont le temps perçu et vécu influe sur l'orientation de l'action (*ibid.*). Y. Engeström, (1987, 2011) analyse plutôt le phénomène en termes de contradictions à

dépasser par des processus de négociation et d'horizon de possibles à inventer pour que ce dépassement puisse s'opérer. D'une manière générale, les tensions ont tendance à être perçues comme un danger pour l'équilibre d'une situation mais aussi comme un levier de possibles changements. Dans ce dernier cas, elles participent à créer un environnement compossible (Simonian, 2015) décrit ci-dessous comme un contexte favorisant le déploiement des processus de développement professionnel et de sa reconnaissance.

A titre d'exemple, cinq formes de tensions vécues par les apprenants dans un dispositif de formation ouverte sont repérées dans les travaux de thèse (Lameul, 2006) : pragmatique autour de la croyance en un pouvoir de l'artefact à interroger la pratique enseignante ; idéologique entre une adhésion à la démarche de formation ouverte et une crainte de caution de la fracture numérique ; communicationnelle autour des modes d'expression que permettent les technologies ; stratégique autour du sentiment d'être acteur ou non dans un dispositif collectif ; pédagogique entre sentiment de liberté et de contrainte institutionnelle ([2] ; [3] ; [1]). L'hypothèse qui est faite du ferment potentiel que représente chacune de ces situations en tension pour travailler les changements dans la formation médiatisée, reste à valider à partir de nouvelles enquêtes.

Entre démarche scientifique et praxéologique

De par les dimensions spécifiques à son champ, l'enseignant-chercheur en SHS se trouve fréquemment dans une situation d'« entre-deux » où il a à gérer et à articuler différentes formes d'intervention (enseignant, formateur, conseiller ou consultant, accompagnateur, chercheur, expert, etc.). Comme d'autres secteurs d'activité (santé, travail social, sport, etc.), celui de l'éducation et de la formation se caractérise par une variété de ses domaines d'activité (recherche, intervention, innovation, évaluation, formation, accompagnement, etc.). Cette différenciation entre les domaines d'activités du secteur de l'éducation et de la formation a déjà fait l'objet de plusieurs revues thématiques⁶⁶ dans les éditions spécialisées en recherche sur l'éducation. Les nombreux ouvrages qui s'intéressent aux différenciations et aux articulations des pratiques dans le champ de l'éducation, émanent le plus souvent d'auteurs questionnant la formation des enseignants scolaires (Perrenoud, Altet, Paquay, Lessard, 2008) ou d'acteurs du champ de la formation des adultes (Eneau, 2011, 2012 ; Guérin, 2012). Autant la différenciation entre ces activités de nature bien différente par leurs objectifs, est fondamentale pour le développement d'un champ de recherche spécifique, autant il est problématique de comprendre les activités effectives dans la réalité des liens qu'elles entretiennent entre elles : recherche-action, recherche-action-formation, recherche-développement, recherche-intervention, etc. Cela semble pourtant d'autant plus urgent que la mise en œuvre d'articulations entre les connaissances et méthodes produites par la recherche et les pratiques de formation, en particulier celles des professionnels du domaine (enseignants, formateurs, conseillers, ingénieurs pédagogiques, personnel d'encadrement, etc.) (Albero, 2011a, 2014, 2015) semble en voie d'institutionnalisation. Les travaux de recherche présentés dans cette note sont susceptibles d'apporter quelques éléments de compréhension des conditions à réunir pour que soit effective la possibilité de coordonner dans un même métier deux fonctions « chercher » et « enseigner » ([14] ; [15] ; [16] ; [17]). Ces mêmes travaux – notamment ceux qui relèvent de l'auto-analyse biographique – soulignent l'importance de les spécifier et de questionner le partage possible de ces fonctions avec d'autres métiers dans des équipes de travail et de recherche [15].

⁶⁶ Par exemple : *Recherche et Formation ; Education et formation ; Revue internationale de pédagogie universitaire dans l'enseignement supérieur* ; etc.

Entre visées épistémique et transformative

Le chapitre introductif a particulièrement souligné cette situation paradoxale dans laquelle s'exerce aujourd'hui le métier d'enseignant-chercheur en France. La double mission d'enseignement et de recherche est génératrice de tensions dans la gestion des priorités accordées à l'une et/ou à l'autre, dans la manière dont elle sont mises en sens l'une par rapport à l'autre ainsi que dans la façon dont elles s'articulent avec d'autres missions d'ordre administratif et de dissémination sociale des résultats de la recherche. La visée transformative de l'activité de l'enseignant-chercheur est à considérer à plusieurs niveaux : 1) en tant qu'auteur, le chercheur dans le processus de production de connaissances se transforme personnellement en écrivant car son activité ordinaire s'inscrit dans un processus de développement professionnel ; 2) ses travaux peuvent être organisés de manière à satisfaire la tension précédemment citée (démarche scientifique/praxéologique) et engager les informateurs dans un processus de transformation à l'occasion d'une démarche de collaboration ; 3) ses travaux produits selon un habitus académique peuvent être explicitement destinés à un usage social visant la transformation d'individus ou de groupes sociaux.

En illustration du premier niveau, il est possible de citer l'expérience cumulée et analysée à l'occasion de l'élaboration de cette note de synthèse qui témoigne de la manière dont un ensemble articulé de ces activités participe à produire une forme d'expertise professionnelle. En effet, le parcours professionnel fait fond des théories étudiées tout au long du cursus de formation (institutionnelle et/ou en autoformation), des enseignements tirés de ces activités professionnelles, de la pratique réflexive conduite à leur rencontre, de l'expérience personnelle multiréférencée (apprendre-former-intervenir-chercher-développer) ainsi que des pratiques d'enquête.

En ce qui concerne le niveau 3, l'analyse scientifique des écrits réflexifs (Eneau, Bertrand, Lameul, 2012 ; [8]) relative au processus de développement professionnel est conduite dans la double perspective de rendre plus intelligible ce processus et de contribuer à un projet d'amélioration du dispositif de formation indexé à des critères d'aides à l'apprentissage ou à l'action. Cette expérience vécue d'une recherche-formation-action a à s'accommoder des logiques paradoxales qui traversent une formation professionnalisante en enseignement supérieur : demande sociale d'une adaptation immédiate au marché de l'emploi/mission de l'enseignement supérieur de développer un sens critique étayé, déliaison sociale/constitution d'un capital expérientiel individuel et collectif, fait de schèmes de sens, de savoirs et de croyances. La perspective transformatrice de l'apprentissage proposée par J. Mezirow (1991, 2000, 2001 ; Mezirow, Taylor, 2009) est ici particulièrement pertinente. En permettant d'intégrer et de confronter les expériences des apprenants adultes dans une perspective de changement individuel et collectif, en permettant d'articuler des dimensions autoformatrices et coformatrices, la formation est pensée dans des visées d'évolution, à la fois personnelle et sociale (Mezirow, 2000, 2009). Dans cet exemple précisément, la visée transformative que donne l'enseignant-chercheur à/par ses travaux traverse les deux missions : le développement professionnel généré par son expérience de recherche conduit l'enseignant-chercheur à faire évoluer ses pratiques d'enseignement ([17] ; [14]). Cette perspective transformative peut également conduire l'enseignant-chercheur à associer d'autres acteurs (les conseillers pédagogiques ou les étudiants par exemple) à l'analyse scientifique de leur propre situation, s'engageant ainsi dans la démarche de *design based research* (Van den Akker *et al.*, 2006). Cette dernière qui illustre le niveau 2 sera plus

précisément décrite au chapitre VI car utilisée dans le projet de recherche-action TOPIC intégré au programme de recherche à venir. Réfléchir à la tension qui s'exerce entre les visées épistémiques et transformatives du travail de recherche conduit le chercheur à introduire un questionnement autour des conceptions de son rôle et des niveaux de responsabilités individuelle et collective qu'il s'attribue à l'égard de la société. L'auto-analyse et l'étude biographiques des moments de vie des chercheurs interviewés met en évidence une variété de manière de concevoir son engagement professionnel : sentiment d'un devoir/d'une responsabilité individuelle du chercheur au regard de la communauté des pairs, impression de représenter le collectif dans et par son action individuelle de recherche, auto-attribution d'une responsabilité intellectuelle par rapport à la société et à la période contemporaine, conception d'un rôle à jouer par les SHS dans le système social face aux enjeux actuels. Cette correspondance entre une manière de concevoir et d'exercer son métier, pointée par l'analyse biographique fait écho aux travaux présentés qui questionnent la relation entre les dispositions à agir des personnes et leurs activités ([12] ; [10] ; [16]). Elle souligne l'importance de travailler le positionnement épistémologique des acteurs, comme l'un des éléments de compréhension indispensable, non seulement de la nature des productions scientifiques mais aussi du sens de l'action sur le terrain en SHS. Dans le *continuum* pensée-action évoqué ci-dessus, la connaissance est conçue à la fois en tant que processus et produit dans son rapport à l'activité, que celle-ci soit en cours, en réflexion ou en suspension. Elle est le produit intégré de tous les éléments matériels et humains qui la constituent (conceptuels, discursifs, instrumentaux, sociaux, etc.) et en même temps le processus même qui permet leur actualisation par transformation des énoncés, des objets et des actions de connaissance, mais aussi des acteurs et des actants de cette connaissance. En rompant avec les disjonctions théorie/pratique, pensée/action, un tel positionnement épistémologique trouve sa cohérence dans l'articulation de quatre théories socioconstructivistes interactionnistes⁶⁷ (Linard, 1989 ; Brassac, 2007 ; Albero, Brassac, 2013) qui contribuent à l'étayer.

Entre missions scientifique et politique

La démarche du chercheur ne correspond pas seulement à l'application d'une technique ou d'une méthode mais elle représente un acte libre. Cette manière d'être décrite par B. Bergier, (2001) enrichit l'acte social et permet de produire de la connaissance sans dénaturer l'objet épistémique humain et donc social. Elle renvoie à une manière d'être plus globale qui redonne, par souci éthique, une dimension politique et existentielle à une recherche professionnalisée (Albero, Linard, Robin, 2009).

Dans le cadre de l'auto-analyse biographique, le fait d'avoir à contribuer en tant que chercheur en SHS à une réflexion visant à documenter le politique⁶⁸ engage dans un questionnement permanent par rapport à sa responsabilité d'acteur. L'enseignant-chercheur se sent interpellé en tant que représentant d'une communauté (laboratoire de recherche⁶⁹, associations professionnelles liées à des engagements⁷⁰) ainsi que par rapport à

⁶⁷ Pour mémoire les théories citées dans le texte ci-dessus : la théorie de l'activité (Léontiev, 1975, 1984) ; la théorie de l'action située (Suchman, 1987) ; la théorie de la cognition distribuée (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988) ; la théorie des acteurs-réseaux (Latour, 2001).

⁶⁸ Une mission d'expertise auprès du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est une situation particulière qui devient une occasion de réflexion sur ces spécificités.

⁶⁹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA 3875).

⁷⁰ Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) : <http://www.aecse.net>
Association internationale de Pédagogie universitaire (AIPU) : <http://www.aipu-international.org>

un positionnement personnel et professionnel, autrement dit les valeurs et croyances qui participent à le construire et l'affirmer. Sont également questionnés les niveaux de langage à adopter pour assurer la traduction entre discours académique et d'intervention en formation ainsi que les points de vigilance à observer pour ne pas confondre les registres de ce dialogue particulier entre niveaux politique, technique et scientifique.

En terme de compétences, cela suppose une bonne connaissance de l'environnement au sens très large du terme (connaissances des institutions et de leur mode de fonctionnement, de leurs interrelations du niveau le plus local au niveau international en matière d'éducation, etc.) et une capacité à s'y situer en tant qu'acteurs susceptibles d'assumer plusieurs fonctions : scientifique, praticien, expert ou citoyen par exemple. En complémentarité de ce point de vue macroscopique et institutionnel, la situation d'expertise fait appel à une compréhension des jeux d'acteurs et une capacité de décodage des discours et des actes. Elle renvoie à un questionnement de la valeur et de l'incidence de ce qui est apporté par le chercheur dans l'étude des questions vives d'éducation qui se traitent au niveau national et international.

L'exercice que représente l'élaboration de cette note de synthèse est particulièrement précieux à cet égard car il dégage les lignes de spécialités qui nourrissent l'expertise. Une certaine capacité à naviguer entre réflexion à court terme et vue plus prospective par rapport aux problématiques à traiter ainsi que la capacité à croiser sans les confondre les niveaux d'analyse font la force et la durabilité de l'expertise de l'enseignant-chercheur sollicité à ce niveau de réflexion. Ce questionnement est partagé par de nombreux chercheurs en SHS à l'articulation de plusieurs engagements : scientifique, politique public et militant (Berger, 2016)⁷¹.

Entre expérience de sachant et d'apprenant`

L'enseignant-chercheur a un niveau d'expertise scientifique dans son domaine, acquis au prix de nombreuses années d'apprentissage et de travail. Du fait de son positionnement statutaire et du titre qu'il lui confère (enseignant-chercheur : maître de conférences ou professeur des universités pour ne parler que des appellations françaises), la société attend implicitement qu'il assume ce positionnement de *sachant* en charge de transmettre aux étudiants les savoirs qu'il a eu l'occasion de s'approprier au fil de sa formation et ceux qu'il produit lui-même. Dans son champ de recherche, ce positionnement s'actualise et s'enrichit au fur et à mesure de l'avancée de ses travaux au fil de sa carrière : c'est ce processus qui participe à construire et consolider son expertise scientifique.

Cette tension est d'autant plus exacerbée aujourd'hui que l'évolution fulgurante des modes de communication et d'information permet à chaque personne d'avoir matériellement accès à un même niveau d'information (Lameul, Loisy, 2014 ; Albero, 2014 ; [6] ; [1]). Du fait de la généralisation de l'usage du numérique dans la société et donc dans l'enseignement supérieur, les modalités de collaboration inter-catégorielle (enseignants-chercheurs, étudiants, responsables politiques ou administratifs) tendent à se banaliser sans toujours que soit bien prise la mesure des changements provoqués. Une analyse sociotechnique

⁷¹ Commentaires faits lors de la cérémonie d'hommage à Gaston Mialaret organisée par l'AECSE le 11 mars 2016 à Paris.

(Albero, 2010a/c) de ces situations vécues montre assez rapidement comment se déplacent les règles du jeu et comment se créent de nouvelles situations de tension du fait du déplacement du savoir ([14] ; [16]). Une autre raison d'éprouver cette mise en tension est liée au questionnement crucial relatif à la nature des savoirs à transmettre aux jeunes générations : selon G. Mialaret (2012), la question de la priorité à donner aux connaissances disciplinaires ou aux compétences culturelles et sociales est actuellement posée.

A cet aspect déstabilisant vis-à-vis *cœur de métier* de l'enseignant-chercheur générant une redistribution des rôles dans la création de connaissances en éducation, fait pendant un aspect plus constructif de la situation. La conduite d'une variété d'activités (recherche, enseignement, administration) sur plusieurs années peut être considérée comme une opportunité d'apprentissage pour l'enseignant-chercheur, car elle le met en situation d'apprenant permanent. Elle l'inscrit de fait dans le champ de la formation tout au long de la vie (FTLV). Les travaux réalisés dans le cadre de *Hy Sup* l'illustrent tout particulièrement et pointent à plusieurs reprises des moments où cette formation en situation naturelle peut s'opérer. Les processus d'interaction et d'ajustement entre une variété d'acteurs sont capitaux dans le cadre des recherches à visée d'usage social des résultats produits (Villiot-Leclercq, Lameul *et al.*, 2014 ; [15] ; [16] ; [14]). L'analyse des combinaisons de points de vue de chercheurs et de praticiens à partir de leur propre vécu et du recueil de données régulières dans le cadre du suivi du projet (Rossier-Morel, Charlier, dans Deschryver, Charlier, 2013, p. 251-265) permet de montrer plus concrètement une forme de ce qu'il est devenu commun aujourd'hui de désigner par « l'articulation entre recherche et pratique ». Si le premier objectif est d'enrichir les connaissances produites, la confrontation de points de vue sur les mêmes objets de questionnement ainsi que la mise en dialogue des analyses quantitatives et qualitatives par exemple, constituent autant d'opportunités d'apprentissage méthodologique, théorique ou praxéologique. La considération conjointe des dimensions scientifique et pratique de la recherche qui était centrale dans le projet *Hy Sup* en a fait toute l'originalité mais elle n'a été qu'effleurée à l'occasion de cette expérience. Hormis dans cette recherche collective où sous l'impulsion du cadrage institutionnel européen (Erasmus+), la démarche est formalisée et intégrée au projet, l'expression des chercheurs sur la manière dont ils assurent leur propre développement professionnel dans leurs activités est peu fréquente. Pourtant, comme le souligne l'approche phénoménologique présentée au chapitre II, cette dimension non élucidée n'est pas sans incidence sur la production des résultats. Le programme de recherche envisagé s'attachera tout particulièrement à continuer à défricher cet espace de travail prometteur pour l'accès à une meilleure compréhension des multiples facettes de l'activité humaine en contexte professionnel.

Entre conceptions intellectuelle, expérientielle et sensible de la connaissance

L'explicitation de l'approche phénoménologique faite au chapitre II qui s'est appuyée sur la lecture de D. Abram (1996, 2010) et de ses perspectives, introduit cette partie relative aux tensions entre l'intellectuel/l'académique et le sensible/le praxéologique. Ne peuvent que s'ensuivre des tensions pour le chercheur du fait que ce paradoxe persiste dans les approches scientifiques actuelles. Bien que l'expérience spontanée du monde qu'ont les sujets, chargée de contenus subjectifs, émotionnels et intuitifs, demeure l'obscur et vital fondement de l'objectivité, ce fondement persiste à être largement méconnu par la culture scientifique. Dans une société qui donne la priorité au prévisible et privilégie la certitude, l'expérience pré-conceptuelle spontanée, si elle est reconnue, l'est en tant que « purement subjective » (*ibid.*). Plusieurs des analyses rapportées dans cette note laissent deviner

combien la connaissance sensible, intuitive, émotionnelle est importante et indispensable à la connaissance théorique. Elle l'est d'autant plus que le monde se technicise de plus en plus et pourrait faire perdre de vue la dimension sensible de la vie (Sadin, 2013). Dans l'étude des parcours d'innovateurs, B. Albero, M. Linard et J.-Y. Robin (2009) soulignent comment l'émotion et la conviction sont les premiers moteurs de l'action pour les universitaires qu'ils ont interviewés. L'approche phénoméno-praxéologique adoptée pour conduire les travaux empiriques pris en appui de cette note de synthèse permet de faire état de cette même traversée des expériences rapportées, par les affects. C'est notamment le cas des analyses des écrits réflexifs, de la réalisation des portraits d'enseignants ([1] ; [16]) ainsi que des entretiens relatifs au *coeur de métier* ([8] ; [1]).

Entre production individuelle et contribution à une œuvre collective

Comme toute production intellectuelle, une démarche en vue de l'obtention de l'HDR est à la fois une œuvre individuelle et le maillon possible d'une œuvre collective toujours en cours. Ce positionnement à l'articulation entre l'individuel et le collectif est révélateur de la conception éthique et scientifique qui sous-tend l'engagement dans le métier d'enseignant-chercheur. La prise de distance à laquelle oblige cette écriture, constitue et consolide un jalon dans le parcours intellectuel étudié (d'une action centrée sur l'intervention à une activité de recherche, puis sur leur combinaison de manière distanciée). L'écriture même de cette note accompagnée de toutes les démarches qu'elle mobilise est à considérer comme une activité mettant en jeu un processus de développement professionnel et, à ce titre, son mode d'élaboration sert de support de réflexion et d'objet d'étude. Ce chapitre aussi étayé que possible par des expériences vécues objectivées par l'auto-analyse biographique et des entretiens d'acteurs mais aussi par des approfondissements théoriques assure cette contribution d'une production individuelle à un niveau collectif. Du point de vue de la recherche, ce travail se nourrit abondamment d'une pensée déjà là (inspiration des chercheurs qui ont précédé) et d'une pensée en cours (interaction entre pairs et autres chercheurs contemporains) qui toutes les deux constituent l'ancrage du programme proposé au chapitre VI. Du point de vue de l'action et de la formation, la mise en relation des différentes données recueillies dans l'étude des parcours de vie d'enseignants-chercheurs (témoignages d'expériences mais aussi partage de productions scientifiques) apporte une contribution significative au domaine émergent de la pédagogie universitaire.

Sans minimiser l'importance d'une vue large et d'un positionnement des travaux par rapport à la production internationale, s'attarder un instant pour ancrer concrètement l'action au niveau local correspond à un niveau de tension qu'il semble important de savoir tenir : être capable de situer son travail dans la communauté scientifique et sociale (Lameul, 2008)⁷² participe de la démarche de construction et de consolidation d'une expertise professionnelle dans l'enseignement supérieur. L'analyse plus fine du travail scientifique local participe à poser les bases épistémologiques qui construisent les compétences pour prétendre à l'HDR (*ibid.*). En ce sens, la recherche s'inscrit dans les travaux de la communauté régionale d'appartenance que représentent en l'occurrence le Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD, EA 3875, Université Bretagne Pays de Loire (UBL) – Rennes 2. Elle se situe en complémentarité et en interrelation avec celles de plusieurs collègues enseignants-chercheurs (B. Albero, J. Eneau, C. Le Boucher, M. Loquet, H. Pentecouteau, R. Rouillard, etc.) dans le cadre de plusieurs projets nationaux et

⁷² Ce fut le thème développé au symposium de l'Association mondiale en sciences de l'éducation (AMSE) à Marrakech : *Mieux comprendre son positionnement professionnel pour mieux agir dans le monde*, (Lameul, 2008).

internationaux qui seront présentés plus en détail dans le dernier chapitre (projets d'étude à l'école d'ostéopathie de Rennes (CREAD) ; *e-portfolio* et TOPIC (UBL) ; CREADA (ESPE-IFE) ; recherche sur les enseignants du supérieur nouvellement en poste (UQAM, Québec). Cette série de collaborations de proximité illustre une forme de production scientifique plus collective, émanant de la rencontre de personnes, d'objets étudiés ou de modalités de travail. Elle participe à illustrer la variété des configurations [15] que nécessite le développement professionnel et à enrichir la recherche en éducation en SHS par les multiples regards qu'elle permet de poser sur un même objet.

Cette tension entre individuel et collectif qui vient d'être étudiée à partir d'extraits de l'auto-analyse biographique se retrouve dans d'autres situations décrites dans les analyses empiriques ([9] ; [11] ; [12] ; [13] ; [15] ; [16] [17]). Par exemple, l'étude des échanges sur forum a permis de schématiser la manière dont se construit au fil des discussions une connaissance spécifique (Hélary, Kuster, Lameul, 2006 ; [11] ; [13]). Ce résultat a été une occasion de formuler le questionnement à propos de cette tension entre individuel/collectif en se demandant si la production en collectif conduisait à faire communauté et à quelles conditions (Kuster, Lameul, 2008, 2009, 2011 ; [11]). Passer le cap du collectif au collaboratif puis à la constitution en communauté ne va pas de soi comme en témoignent les travaux de M. Ciussi Bos (2007) ou ceux de B. Charlier, M. Ciussi, F. Henri (2011) qui ont orienté l'analyse du fonctionnement collectif dans le projet *Hy Sup*. Les éléments de réponse qui peuvent être apportés à cette question sont de grande importance car susceptibles de rendre plus intelligible cette situation de non cumulativité dans laquelle se trouvent les recherches en SHS. Ils consolideront l'inscription de la proposition faite au chapitre VI, d'un sous-programme de travail dans le programme de recherche porté par B. Albero et J. Guérin.

Enfin, les principales conditions du développement professionnel venant d'être précisées dans cette seconde partie (prise en compte de l'expérience, engagement et motivation, exploitation des situations en tension), il est possible et nécessaire à présent de s'attarder dans la dernière partie de ce chapitre V, sur les environnements plus ou moins propices à cette activité de développement professionnel dans sa relation avec celle de reconnaissance et de constitution d'expertise.

3. Caractéristiques d'un environnement propice au développement professionnel : environnement ouvert, compossible et capacitant

Les deux parties précédentes ont fait état des caractéristiques et des conditions du développement professionnel que pointent les différentes enquêtes réalisées depuis 2006. Elles ont à cette occasion, régulièrement interpellées l'environnement en tant que l'un des trois éléments contributeurs au cadre d'analyse de la théorie de l'activité (Linard, 2001 ; Albero, Guérin, 2014). Cette troisième partie du chapitre V revient plus précisément sur cet environnement pour le considérer dans son interaction avec le sujet et les objets qui le composent. Elle questionne en quoi il fait dispositif et peut être plus ou moins facilitateur du développement professionnel et de sa reconnaissance. Tout en réagissant aux principales interpellations faites à l'environnement par les deux points précédents relatifs aux caractéristiques et conditions du développement professionnel, elle complète l'aperçu du contexte social développé au chapitre I au niveau macroscopique. Cette étude approfondie des environnements de travail et de formation vise à étudier comment leur interaction

directe avec le sujet, est susceptible d'offrir des ressources au déploiement du développement professionnel d'un enseignant-chercheur et à sa reconnaissance.

3.1- Un environnement compossible

Les analyses biographiques (auto-analyse et entretiens) ainsi que les autres enquêtes empiriques soulignent à plusieurs reprises combien pour pouvoir continuer à agir de manière créative et agréable à vivre, il a fallu déjouer habitudes et habitus : oser penser différemment, s'aventurer au-delà des frontières de ce qui se fait habituellement, être à l'écoute des événements, etc. L'étude de l'incidence de la médiatisation de la relation pédagogique dans un dispositif de formation initiale d'enseignants (Lameul, 2006 ; [3] ; [5]) montre à quel point un même dispositif est très différemment investi selon les personnes : expression de cinq perspectives dominantes en enseignement ; vécu différencié des cinq points de tension. Ce résultat rejoint le constat que fait M. Kaddouri (1996) dans l'étude de la place du projet dans les dynamiques identitaires : il constate que des personnes faisant face à une même situation qualifiée d'objective (un changement technologique ou organisationnel important), au même moment et dans les mêmes lieux, réagissent subjectivement de façon différente (Gaulejac, Taboada-Leonti, 1994). Au constat que certains agissent sur les événements, d'autres sur eux-mêmes, d'autres encore subissent, il en déduit que le comportement face à l'événement n'est pas une simple affaire de volonté et de rationalité. L'interaction entre un même environnement et des personnes aux histoires et expériences différentes produit une variété de cas de figures. Cette concordance de résultats remet en lumière la question de ce qui fait que les sujets repèrent des possibles dans leur environnement ainsi que celles de la nature de celui-ci pour que chacun trouve l'élément qui lui correspond pour son développement professionnel. Cette observation rejoint les travaux de S. Simonian (2015) sur l'affordance socio-culturelle des environnements techniques.

Dans la formation initiale ouverte et à distance intégrant les échanges sur forum [11], l'intensité d'expression du ressenti d'un sentiment de liberté chez les étudiants en formation d'enseignant (67 % en 2004-05 et 74 % en 2003-04) est importante et confirmée dans les entretiens qui mettent en relation explicite l'autonomie et le champ des possibles qu'elle offre dans la situation de développement des compétences professionnelles d'enseignant. Elle est d'autant plus surprenante qu'*a priori*, l'encadrement est contraint : selon la mesure de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation d'un programme (GENIP) adaptée par A. Jézégou (2004, 2010) pour mesurer le degré d'ouverture d'une formation, les formateurs n'estiment qu'à 40 %, l'ouverture de la formation qu'ils proposent aux étudiants. Selon que l'on est enseignant, concepteur ou étudiant utilisateur de cet environnement, la perception de cet espace et des usages possibles que représente une modalité hybride, est très diversement appréciée. Ce même constat de différence de perception quant au « possible » de leur environnement, entre concepteur et utilisateur est également fait dans la recherche *Hy-Sup* [9] où les enseignants imaginent un tout autre effet de leur changement de pratique sur l'apprentissage des étudiants que ceux-là même le déclarent (Deschryver, Lebrun, 2014). Cela tend à confirmer que bien que socialement structuré, le processus de développement professionnel est éminemment individuel et singulier. A ressources égales mises à disposition, la manière de les mobiliser est individuelle et personnalisée. Le parcours biographique de chacun, les croyances et les valeurs portées par le vécu antérieur font que l'expérience est différente, que la démarche réflexive ne porte pas sur les mêmes éléments et

que, in fine, le développement professionnel s'exprime de manière différenciée selon les personnes.

Ces écarts importants entre les représentations et les conduites renvoient aux différences que fait B. Albero (2010d) entre l'*idéal* et le *vécu* du dispositif : l'*idéal* correspond à l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet tandis que le dispositif *vécu* correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs. Conformément au modèle *Hélices* retenu comme cadre d'analyse principal du développement professionnel, un aménagement continu se réalise en fonction de l'histoire, des aspirations et dispositions propres, mais également des statuts et des rôles, ainsi que des formes d'interactions et de négociations et des tensions auxquelles sont confrontés les enseignants au jour le jour. Comme cela a été indiqué précédemment, cet aménagement est différent selon la responsabilité de chaque acteur dans le dispositif et selon son expérience antérieure, d'où la proposition faite au chapitre III de mobiliser le modèle ternaire et trilogique (Albero, 2010) pour préciser la relation qui s'établit entre « état initial - effet attendu - effet obtenu » et participer à spécifier la relation de « disposition et attitude » du sujet (cf. figure 1 au chapitre III).

Dans la recherche *Hy Sup*, l'imagination d'autres possibles permettant d'envisager d'autres manières de faire en utilisant le numérique ou partager son expérience est très présente chez les enseignants en responsabilité de formation hybride [9]. En moyenne et tous types confondus, 48% (n=73) des enseignants déclarent, dans ce contexte, avoir davantage diffusé et partagé leur expérience liée à l'usage des technologies et au développement de formations hybrides et s'être davantage investis dans des projets divers en la matière ([9] ; Deschryver, Charlier, 2013, p. 164). L'analyse relative à leur satisfaction et leurs intentions révèle que si les enseignants déclarent peu de nouvelles actions entreprises dans la continuité de la mise en œuvre d'une formation hybride, cette expérience semble avoir eu une incidence non négligeable (71% d'accord) sur leur réflexivité, en lien avec leur métier et leur pratique. Les enseignants semblent reconnaître que la mise en œuvre d'une formation hybride les encourage à s'impliquer davantage en matière de formation et de collaboration (65% d'accord). Ces résultats contribuent à donner des formations hybrides, l'image d'une modalité dont la mise en œuvre favorise le questionnement et la réflexion de l'enseignant sur sa pratique et contribue, de ce fait, à son développement professionnel.

Ces résultats peuvent être mis en relation avec le travail de S. Simonian (2015) qui, dans son approche écologique des environnements de formation développe le concept d'affordance socio-culturelle⁷³ et montre que le couple sujet/environnement est enrichi par les objets techniques lorsque ceux-ci offrent de nouvelles possibilités d'action dès lors que le sujet se trouve en capacité de s'en saisir. Comme il l'est dit au chapitre III, S. Simonian reprend la proposition de G. Simondon (1958) pour définir un écosystème comme un ensemble de *compossibles* : propriétés d'objets différents susceptibles d'entrer en relation pour fournir une autre possibilité que celle existante, à un environnement dans le but de le réguler. Le point de vue sociotechnique de son analyse le conduit à produire prioritairement des connaissances sur les fonctions des objets dans le couplage sujet/objet/environnement. L'approche phénoméno-praxéologique met plus en évidence encore le fait qu'en modifiant la relation sujet/environnement, les objets techniques permettent, à certaines conditions, de développer les connaissances et la pensée d'un humain sur lui-même, sur son environnement et sur leurs propriétés respectives. C'est en partie le sens donné à l'étude de l'usage du numérique en pédagogie dans l'enseignement supérieur qui caractérise les

⁷³ L'affordance se spécifie par l'identification d'un possible qui permettrait au sujet d'agir sans être assuré de l'efficacité de son action mais qui permet au sujet, comme à l'environnement, de se doter d'une nouvelle possibilité.

travaux les plus récents [6] où l'objet technique est considéré comme un analyseur (Lapassade, Lourau, 1971) des situations d'enseignement-apprentissage [15]. Le numérique aujourd'hui questionne par son usage les caractéristiques de l'activité humaine : les activités émergentes incitent ainsi à renouveler le champ des études en recherche ; dans les pratiques, leur intégration réactive des questions pédagogiques fondamentales délaissées, voire oubliées depuis ces dernières décennies. Son usage conduit ainsi vers une démarche réflexive caractéristique du processus de développement professionnel comme mentionné au point 1 de ce chapitre.

Les questions scientifiques et pragmatiques que pose S. Simonian (2015) en sciences de l'éducation⁷⁴ peuvent être ici reprises. Au moins deux raisons conduisent à cette proposition : d'une part, le développement professionnel ayant été considéré comme une forme particulière d'apprentissage, l'étude des environnements d'apprentissage instrumenté est appropriée ; d'autre part, l'angle d'étude adopté étant celui de l'objet, il gagne à être complété d'une étude réalisée prioritairement sous l'angle du sujet selon une approche phénoméno-praxéologique. La manière dont chaque sujet mobilise les caractéristiques et conditions du développement professionnel présentées au point 2 et 3 de cette partie et la façon dont il les met en relation avec les ressources de son environnement pour en faire un environnement compossible deviennent prioritaires à étudier.

3. 2 - Un environnement ouvert

Les environnements dans lesquels se situe la majorité des études prises en référence ([1] ; [8] ; [9] ; [11] ; [12]) se caractérisent par une dimension d'ouverture : ce sont des formations ouverte et à distance ou hybrides ou encore des espaces de travail et d'échange et de communication dans ces environnements (forum de discussion, démarche *e-portfolio*). Bien qu'elle demeure minoritaire dans l'enseignement supérieur et que les résultats d'une première étude ([1]) n'ont pas été concluants quant à ses effets différenciés, cette forme ouverte ou hybride a régulièrement caractérisé les terrains d'étude. Les raisons de ce choix sont de nature axiologique et phénoménologique : elles correspondent à une conception prospective de la recherche appelant à travailler sur des thématiques susceptibles de se développer à l'avenir. L'expérience pragmatique et intuitive rend sensible à l'effet analyseur des objets numériques évoqué ci-dessus : si on y prête une attention suffisante, l'usage de ces objets a tendance à révéler des aspects ignorés ou laissés dans l'ombre.

Du fait de l'usage généralisé des technologies du numérique et de l'élargissement considérable des espaces de vie et d'activité humaine qu'il permet, l'étude de l'ouverture devient indispensable pour comprendre l'activité qui se déploie dans un environnement de formation hybride. Après de nombreux débats, le collectif de recherche *Hy Sup* l'a sérieusement pris en compte pour faire évoluer sa définition d'une formation hybride fondée initialement sur les écrits de B. Charlier, D. Peraya et N. Deschryver (2006) [4]. Il s'est référé à A. Jézégou⁷⁵ (2004) qui précise la notion d'ouverture, en indiquant qu'un

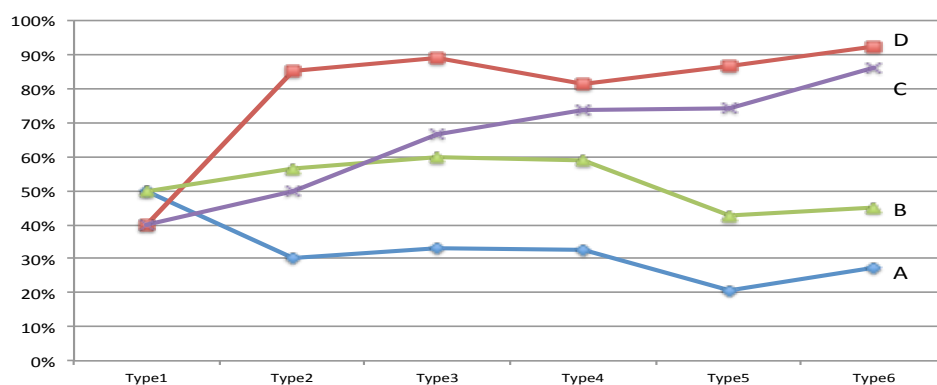
⁷⁴ « Quelles sont les conditions pour qu'un environnement d'apprentissage instrumenté puisse être considéré comme un écosystème et en quoi est-ce scientifiquement productif ? Quelles seraient les caractéristiques d'un écosystème d'enseignement-apprentissage pour les acteurs du système d'éducation et de formation et en quoi est-ce pragmatiquement utile ? En quoi les objets présents dans un environnement numérique sont-ils socio-culturellement 'affordants' et en quoi est-ce bénéfique pour l'utilisateur ? » (Simonian, 2015, p. 122).

⁷⁵ A. Jézégou a participé à la conférence de consensus de Chasseneuil (2000) qui a défini la FOAD comme « un dispositif de formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leur dimension individuelle et collective et repose sur des situations

environnement de formation peut être qualifié d'ouvert s'il offre des libertés de choix à l'apprenant pour qu'il puisse exercer un contrôle sur ses différentes composantes pédagogiques. Son travail à l'articulation entre l'ouverture et l'auto-direction du sujet souligne le positionnement des formations ouvertes à la convergence de l'autoformation éducative et de l'autoformation cognitive (Carré, Moisan, Poisson, 1997). La première dans son objectif d'aide et de soutien au développement de l'auto-direction du sujet, ouvre des possibilités de contrôle socio-organisationnel et pédagogique. La seconde s'appuie sur le contrôle psychologique du sujet sur sa formation et son apprentissage, vu sous l'angle motivationnel et métacognitif.

Comme l'explique le chapitre III, le cadre de référence mobilisé dans le projet *Hy Sup* [4] l'intègre donc comme une cinquième dimension⁷⁶ dans sa grille d'analyse des formations hybrides. Les deux questions formulées pour apprécier la perception qu'ont les enseignants du degré d'ouverture de leur formation portent sur la liberté de choix des méthodes pédagogiques et le recours aux acteurs et ressources externes au monde académique⁷⁷.

La figure 2 ci-dessous montre que dans l'étude conduite, les formations hybrides plus centrées sur l'apprentissage (dispositifs de type 4 à 6) concernent plutôt des enseignants dont les conceptions de l'enseignement se réfèrent à l'étudiant en train d'apprendre (D et C) tandis que les formations hybrides plus centrées sur l'enseignement (dispositifs de type 1 à 3) concernent plutôt des enseignants focalisés sur le contenu et l'acte d'enseigner (B et A). Chaque ligne représente la variété des positionnements des enseignants dans les différentes configurations de formation hybride : de l'enseignant expert de contenu (A) à l'enseignant instructeur (B), accompagnateur –conseiller (C) ou formateur (D).



d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (coll. de Chasseneuil, 2000, p. 3).

⁷⁶ Pour mémoire, les cinq dimensions du modèle d'analyse des dispositifs hybrides (projet *Hy Sup*) : articulation présence/distance ; médiatisation ; médiation ; accompagnement ; degré d'ouverture.

⁷⁷ Comp. 13 : Votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc. ? ; Comp. 14) : Vous faites intervenir dans votre cours des experts extérieurs à l'université ou des ressources extérieures au monde académique ?

Figure 3 : Représentation des approches de l'enseignement-apprentissage des enseignants (d'après Deschryver, Charlier, 2013, p.186)⁷⁸

Les études réalisées révèlent que les configurations (Elias, 1993) plus centrées sur l'apprentissage (types métaphoriques du métro, du gîte et de l'écosystème⁷⁹) qui déploient plus largement cette dimension d'ouverture ont tendance à avoir une influence plus importante sur le développement professionnel (Charlier *et al.*, 2012 ; [9]). Ainsi, les enseignants qui conçoivent une formation hybride mobilisent davantage les dimensions d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture (exploitant les possibles de leur environnement). Ils déclarent davantage d'effets sur leur engagement et leurs changements de pratiques (deux des éléments retenus pour caractériser le développement professionnel). Plus précisément, les enseignants investis dans des formations hybrides de type 4 à 6⁸⁰ déclarent que les activités sont sources de motivation (le cours peut davantage être adapté au public, il offre plus de flexibilité, il permet de soutenir l'auto-direction dans l'apprentissage) ; les apprenants exploitent des ressources par des activités d'analyse ; plus de temps de présentiel est consacré aux exercices et autres activités ; la possibilité de mettre en place des travaux individuels et collectifs à distance ; une plus grande facilité d'accompagnement des apprenants, notamment grâce aux traces de leur activité ; élargir les possibilités d'interaction en présentiel (par ex. pour des étudiants qui n'oseraient pas poser leurs questions) et à distance (mode vidéo) ; plus grand rapprochement entre les étudiants et les enseignants favorisé par les échanges dans un espace commun au-delà du présentiel, la visibilité des autres à distance ainsi que par la condensation des échanges lors des présentiels qui sont centrés sur l'interaction ; l'approfondissement des apprentissages à son propre rythme, la réflexion, les liens et le transfert à d'autres cours ainsi que le développement de compétences (Deschryver, Charlier, 2013 ; [9]).

Le type « écosystème » (type 6) est celui qui mobilise le plus amplement les deux dimensions caractéristiques de l'ouverture : choix laissé aux apprenants et intervention de ressources extérieures au milieu (*ibid.*). Il est à noter que d'une manière générale, la

⁷⁸ La présentation de la figure 3 est adaptée de la figure originale du rapport pour préciser le positionnement enseignant : les lettres (A, B, C, D) traduisent différentes manières de concevoir l'enseignement et l'apprentissage dans les types de formation hybride :

A: centration sur la transmission d'information (positionnement d'enseignant-expert de contenu) ;

B: centration sur la transmission de connaissances avec une préoccupation de l'apprentissage sous contrôle enseignant (positionnement d'enseignant-instructeur)

C: centration sur l'apprentissage sous contrôle de l'étudiant (positionnement d'enseignant-accompagnateur et conseiller) ;

D: centration sur l'apprentissage de l'étudiant dans son double processus d'acquisition de connaissances et de développement du sujet étudiant (positionnement d'enseignant-formateur).

⁷⁹ « L'équipage » correspond à une configuration « apprentissage » (type 4) centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.

« Le métro » correspond à une configuration « apprentissage » (type 5) centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours, favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et proposant un soutien et un accompagnement rapproché.

« L'écosystème » correspond à une configuration « apprentissage » (type 6) caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

⁸⁰ Dans le cas des dispositifs de type 1 à 3, cela se manifeste par : une motivation provenant des technologies elles-mêmes, du caractère dynamique des médias voire d'une meilleure situation d'interaction du point de vue de l'enseignant ; des activités de type prise de notes, lectures et synthèses, une appropriation des ressources par les étudiants par des questions de compréhension ; reproduction et compréhension des savoirs diffusés.

recherche *Hy Sup* montre que dans ces formations ouvertes, il existe une certaine correspondance entre les conceptions et manières d'agir des enseignants et la représentation qu'ils ont de leur développement professionnel dans les formations hybrides (cf. figure 3 ci-dessus).

Comme cela a déjà été évoqué au chapitre précédent, la question du sens de la relation reste à explorer : est-ce que ce sont les tendances pédagogiques des enseignants qui orientent les modalités des formations qu'ils conçoivent ? Ou est-ce que ce sont les modalités des formations telles qu'elles s'imposent qui orientent les tendances pédagogiques des enseignants ? Ou encore par quels processus se fait la rencontre entre le sujet et son environnement qui « fait dispositif » sous une forme ou une autre ? Le constat d'une concordance de sens entre les conceptions d'enseignement et les dispositifs constitue une invitation à approfondir cette question dans les recherches à venir. Le chapitre VI y reviendra en s'intéressant à la conceptualisation de la notion de posture.

La notion de liberté qui selon la définition du collectif de Chasseneuil évoquée ci-dessus, est associée à celle d'ouverture, a également été pointée comme un élément important dans la formation et la manière de l'investir dans les autres études [1] ; [8] ; [12] ; [13]). Le plus ou moins grand sentiment de liberté éprouvé dans les formations constitue également une des cinq tensions formulées à partir de l'analyse du discours des étudiants stagiaires utilisant le forum de discussion dans leur formation d'enseignants [3]. La dimension d'ouverture de l'environnement souligne la diversité des modes d'appropriation possibles d'une activité par les sujets, ce que va questionner le point suivant en précisant le caractère compossible de l'environnement. L'ensemble de ces résultats tend à mettre en évidence l'importance de l'ouverture dans les contextes étudiés, ce qui permet de retenir cette dimension comme condition d'un environnement favorisant le développement professionnel. Toutefois, les nombreuses représentations positives des enseignants par rapport à l'influence de formations plus ouvertes sont à questionner au regard de l'autonomie requise chez l'étudiant et peut-être de la même manière chez l'enseignant. Evoluer dans une formation hybride ne nécessite-t-il pas une aptitude particulière et des compétences appropriées qui seraient à développer ? Les résultats de l'enquête exploratoire conduite par B. Albero et A. Kaiser (2009)⁸¹ ont conforté un effet implicite de sélection dans les dispositifs de formation hybride au regard des capacités et compétences des publics inscrits. Des travaux antérieurs (Kaiser, Kaiser, 2006) portant sur les conduites des apprenants dans ce type de formation ont mis en évidence des indicateurs spécifiques en lien avec la réussite des apprentissages : une attitude positive face à sa propre capacité d'apprendre ; des modèles d'attribution orientés vers la réussite ; un ensemble de compétences métacognitives (Flavell, 1984) utiles à l'autodirection (Zimmerman, 2000). Les résultats montrent également que la structure d'une formation ouverte et à distance (FOAD) apparaît plus adaptée aux adultes indépendants, convaincus de leur aptitude à apprendre sans suivi pédagogique et disposant des compétences pour le faire. Ce constat interroge directement les pratiques des organismes de formation et plus largement le système social dans les modalités éducatives, formelles et informelles, qu'il développe. S'ouvre ici un questionnement à la fois en recherche et par rapport à la nature et aux modalités de l'accompagnement du développement professionnel génératrices d'expertise.

⁸¹ Les résultats de la recherche 'Variation de l'environnement et de la réussite d'apprentissage' (VaLe), dirigée par Arnim Kaiser de 2003 à 2007) sont publiés dans Kaiser, Kaiser, Hohmann (2007).

3. 3 - Un environnement capacitant

Si les caractéristiques « ouvert et compossible » d'un environnement d'activité sont importantes par les libertés de choix et l'ensemble des possibles qu'elles offrent, les études réalisées tendent à montrer qu'elles ne suffisent pas pour soutenir le développement professionnel en tant que processus de transformation de pratiques et d'acquisition de compétences, tel que défini et repéré dans les travaux ([5] ; [8] ; [9] ; [11]).

Parmi ceux qui ont questionné l'articulation entre caractéristiques de l'environnement de formation et dispositions des sujets, quelques jalons ont été posés pour souligner la place centrale du sujet (Lameul, Jézégou, Trollat, 2009 ; [12]) : le processus d'articulation entre formation et dispositions s'étudie à partir des interactions entre facteurs de l'environnement et facteurs personnels (événements cognitifs, conatifs, affectifs) ; la manière de voir et de se positionner d'une personne peut être considérée comme l'expression de ses facteurs personnels internes dans la formation. Prendre sa place dans la formation devient un acte de médiation entre l'interne et l'externe, positionnement central du sujet à l'articulation entre dispositions et dispositif. D'où l'importance à accorder à la prise de conscience de ce phénomène et à la nécessité de doter les acteurs, des moyens d'un accès à cette connaissance. Toutefois, une série de questions reste à approfondir, tant en recherche qu'en ingénierie de formation. Comment identifier les capacités portées par les dispositions ? Comment assurer l'indexation de ces capacités à ce qui permet de les actualiser en situation ? Comment, forts de ces connaissances fondamentales, les concepteurs peuvent-ils ouvrir les modalités de formation de manière à assurer le développement optimal des potentialités (du dispositif et des dispositions). Comment enfin, sont-ils en mesure de penser une flexibilité des éléments qui permettent une pleine expression de la variété des dispositions correspondant à chaque apprenant ?

Une autre caractéristique de l'environnement est donc mobilisée afin d'assurer cette interrelation entre l'environnement et les facteurs personnels qui se concrétisent dans une mise en activité. L'approche par les capacités que propose A. Sen (1999)⁸² et que reprend S. Fernagu-Oudet (2012, 2014) à partir des travaux de M. Bonvin et N. Farvaque (2008), identifie l'interaction entre les ressources du milieu et celles de l'individu comme ciment d'une potentialité d'action. La capabilité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011, cité dans Jézégou, 2012). La capabilité est définie comme « une aptitude à la réalisation » et l'approche par les capabilités peut être associée à une autonomie réelle de l'exercice du choix (Sen, 1987). Les ressources du milieu peuvent être internes (expérience, formation antérieure, connaissances, capacités, aptitudes, motivation, sentiment d'efficacité) et externes (techniques, prescriptions, culture, organisation du travail). C'est l'articulation et la combinaison de ces ressources qui va donner lieu (ou non) à un agir compétent (Masciotra, Medzo, 2009) et non les ressources en tant que telles. En prenant en compte les travaux de P. Falzon (2013), l'environnement capacitant est perçu comme un « environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus »

⁸² De manière très synthétique, le cœur de la théorie de Sen repose sur l'idée de capabilités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. L'approche par les capabilités, en visant une réconciliation des libertés individuelles réelles – et non plus simplement formelles – avec l'exigence d'égalité entre citoyens, opte pour une organisation de la société dans laquelle l'expansion des libertés assure à chacun l'opportunité de réaliser le type de vie qu'il a raison de valoriser (Sen, 1992, 1999).

(Fernagu-Oudet, 2012, p. 12). Cette capacité, *a priori* disponible, se transforme ainsi en capabilité grâce à l'intervention de facteurs de conversion que S. Fernagu-Oudet définit comme « des facteurs - liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue - qui facilitent ou entravent sa capacité à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes » (*ibid*, p. 10).

L'environnement capacitant correspond alors à une approche reliant l'individu, les conditions de l'action et l'environnement, à la manière dont M. Linard (2001) et S. Simonian (2015) proposent de l'appréhender. Sont étudiés à la fois ce qui entoure l'individu (contraintes ou opportunités), ce qui forge l'individu (ses capacités) et ce qui rend possible le développement de ces capacités. Dans cette approche, le regard se porte davantage sur le processus que sur le résultat, « sur ce que les individus sont réellement capables de réaliser au regard des ressources dont ils disposent et de leur conversion en capabilité » (*ibid*. p. 12). « Du point de vue développemental, c'est un environnement qui permet l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs ainsi que l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir » (*ibid.*, p. 12). Quels que soient les environnements (formation initiale ou continuée, situation de travail ou de formation) un grand nombre d'études ont souligné la présence de ces deux facteurs comme éléments constitutifs du développement professionnel ([1] ; [2] ; [3] ; [9] ; [11]).

Cette troisième partie du chapitre V souligne à partir des résultats de recherche étudiés, les principales caractéristiques des environnements favorables au développement professionnel et à sa reconnaissance. Les caractéristiques (compossible, ouvert et capacitant) dont sont qualifiés les environnements conduisent à se poser deux questions qui seront reprises au chapitre VI. L'interdépendance de ces qualités attribuées à un environnement évoque la notion d'organisation apprenante (Argyris, Schön, 2002 ; Sengue, 1994 ; Zarifian, 2001). Si dans leur ensemble, les études témoignent de l'attribution possible de ces trois caractéristiques (ouvert, compossible et capacitant) aux différents environnements dans lesquels se déroule l'activité de développement professionnel, la question reste posée du support et du processus de leur mise en relation.

En prenant en compte les résultats les plus saillants des travaux scientifiques réalisés depuis 2006, les trois parties de ce chapitre V ont énoncé des caractéristiques et conditions du développement professionnel et de sa reconnaissance dans l'enseignement supérieur. Elles ont montré que cette activité ainsi que celle de constitution d'expertise tout au long d'un parcours professionnel se fondent sur l'articulation de trois composantes principales : 1) un processus centré sur les transitions professionnelles, sur la réflexivité et la place d'autrui dans le processus de développement professionnel ; 2) des conditions particulières favorables au développement professionnel (prise en compte de l'expérience, prise de risque, engagement fondé sur une motivation à agir, jeu des situations vécues, expression d'une intelligence intuitive ; présence bienveillante d'autrui orientée vers le soutien au développement) ; 3) des caractéristiques environnementales spécifiques (environnement ouvert, compossible, capacitant). Cette capitalisation des résultats de recherche relatifs aux caractéristiques, aux conditions et aux processus par lesquels un professionnel se reconnaît et est socialement reconnu en tant qu'expert fait écho aux trois dimensions caractéristiques de l'activité (environnement, facteurs humains, comportement). Annonçant ainsi très explicitement une possible articulation avec des travaux existant (M. Linard, B. Albero, J. Eneau, J. Guérin, S. Simonian), elle ouvre des perspectives intéressantes et prometteuses pour un programme de recherche que le chapitre suivant détaille en s'attachant à focaliser

plus particulièrement sur les superpositions et interactions de ces trois dimensions. Si l'étude des parcours professionnels réalisée les nomme et en rend compte dans des contextes singuliers, des recherches restent à mettre en place pour accéder à une plus grande intelligibilité des registres imbriqués du vécu de ces activités. Un des axes de travail du programme de recherche proposé vise à affiner la conceptualisation en cours de la notion de posture qui permettra sans doute de souligner l'interdépendance étroite entre les composantes ci-dessus nommées et le rôle central du sujet dans la prise en main de l'activité spécifique de développement professionnel.

Chapitre VI

Perspectives de recherche : Vers une conceptualisation de la notion de « posture »

Le chapitre V vient de présenter les résultats les plus saillants relatifs au développement professionnel des enseignants-chercheurs ainsi qu'à leur reconnaissance par eux-mêmes et par la société en tant qu'expert de leur domaine. Il en a spécifié les conditions environnementales et les caractéristiques dans la perspective de définir dans ce dernier chapitre, les programmes de recherche et d'action susceptibles d'exploiter, approfondir et poursuivre la consolidation des éléments de connaissance mis à jour au fur et à mesure de la construction de cette note de synthèse. Ces résultats empiriques présentent le développement professionnel selon les particularités suivantes : l'expérience vécue depuis l'enfance participe à structurer l'identité professionnelle, pierre angulaire du développement professionnel ; c'est par un travail spécifique de résilience que celle-ci peut être exploitée et mise au service d'un développement actif et évolutif de la personne ; l'engagement dans cette activité récursive est motivée et garantie par le développement d'un pouvoir d'agir. Les processus (modes d'élaboration, d'évolution et de consolidation) par lesquels un professionnel se reconnaît et est socialement reconnu en tant qu'expert de son domaine exploitent les moments de transitions professionnelles et de tensions qui traversent cette activité ; un processus itératif se produit dans une prise de distance réflexive vis-à-vis de l'activité et dans l'interaction avec autrui. Enfin, il apparaît que trois propriétés (ouvert, compossible et capacitant) peuvent être attribués aux environnements facilitateurs de la constitution d'une expertise à partir du développement professionnel et de sa reconnaissance.

Sur la base de ces résultats de recherche et dans la perspective de les prolonger, le programme scientifique de travail proposé s'organise à partir de projets à court et moyen termes qui conjuguent deux orientations principales : (1) une focalisation sur les caractéristiques de la dimension humaine du développement professionnel dans l'enseignement supérieur qui reprend la notion de posture en vue de sa conceptualisation ; (2) une étude des articulations entre les modes d'intervention (recherche, action, formation, conseil, expertise) et des effets de ce qu'elles produisent comme type de connaissance en SHS.

Les projets conduits (et à conduire) individuellement et collectivement sous ces deux orientations travaillent à la fois le fond et la forme de la production de connaissances. Ils visent à éclairer un champ de recherche susceptible de refonder, conceptuellement et méthodologiquement, une perspective praxéologique en SHS, centrée sur la formation des

sujets en lien avec le développement de leurs compétences. Ils s'inscrivent en s'articulant, à de plus vastes champs de recherche en éducation : le programme de recherche visant à coupler approche sociotechnique et analyse de l'activité proposé par B. Albero et J. Guérin (2014) dans les pas de M. Linard (1989, 2001) ; un programme de recherche relatif à la pédagogie de l'enseignement supérieur tout juste émergeant en France.

Avant de présenter les différents projets de recherche selon ces deux orientations, le programme de recherche proposé est mis en contexte. Il est situé par rapport à l'attente sociale à l'égard de l'enseignement supérieur exprimée au chapitre I ainsi que par rapport aux travaux de la communauté scientifique dans lequel il vise à s'inscrire. En reprenant le raisonnement exposé au chapitre III définissant le cadre conceptuel pour l'analyse du développement professionnel selon une approche phénoméno-praxéologique et en prenant appui sur l'analyse des résultats de recherche obtenus depuis une dizaine d'années, ce chapitre propose des pistes pour la conceptualisation de la notion de posture considérée comme un élément pivot du développement professionnel.

1. Le contexte scientifique des programmes de recherche et d'action

Au regard de la problématique générale présentée au chapitre I, les projets de recherche et d'action proposés dans ce dernier chapitre se déploient dans un contexte scientifique où les deux orientations adoptées (approfondissement de la place et du rôle du sujet dans l'analyse du développement professionnel dans l'enseignement supérieur ; étude de la construction de connaissances en SHS à l'articulation des modes d'intervention) apparaissent comme des questions vives à traiter tant du point de vue de la recherche que de l'action. Le positionnement épistémologique construit au fil du parcours de recherche conduit à considérer le sujet dans son action et son interaction avec son environnement et les objets qui instrumentent son activité. L'approche phénoméno-praxéologique adoptée focalise sur quelques-uns des éléments susceptibles de participer à la construction d'un positionnement personnel et professionnel dans l'activité sociale : la place du sujet dans son environnement, son rôle, les effets de sa biographie et de son vécu, sa capacité de résilience dans la résolution de multiples tensions, son pouvoir d'agir et de se projeter. L'étude du développement professionnel et de sa reconnaissance dans l'enseignement supérieur peut se situer dans une problématique sociale plus globale : les travaux conduits à partir du métier d'enseignant-chercheur sont, en partie, transposables à d'autres corps de métier du champ de l'éducation – et plus largement aux métiers concernés par le service à la personne et la relation humaine ; la clarification du terme « posture » à laquelle elle donne lieu participe à l'intelligibilité des situations professionnelles qui élargit la réflexion relative à l'éducation, la responsabilité et l'émancipation à une plus large échelle.

Située dans le champ de la recherche en formation des adultes, l'analyse du développement professionnel des enseignants-chercheurs s'inscrit dans l'axe Dispositifs Instruments, Activité (DIA) du CREAD (EA 3875). Les apports scientifiques des chercheurs dont les travaux sont en proximité y sont articulés pour étudier les activités des enseignants du supérieur, en prenant en compte les environnements de travail et les objets qui instrumentent leurs activités. Cette collaboration devrait être un atout pour porter un regard critique sur les environnements techniques de travail et de formation, en précisant leurs incidences implicites de normalisation et de standardisation des activités individuelles et collectives. Au regard des orientations de recherche, une collaboration spécifique avec les chercheurs s'inscrivant dans des approches complémentaires (sociotechnique, écologique et relationnaliste) permettra de consolider ce programme de recherche et d'ouvrir de nouveaux

horizons d'enquête. Outre les collaborations avec des chercheurs s'inscrivant dans une même approche, l'objectif est également de nouer des partenariats avec des chercheurs travaillant dans une perspective théorique et méthodologique différente mais compatible et complémentaire. Des liens avec la théorie de l'action conjointe en didactique sont possibles car la proximité avec l'épistémologie de la connaissance et de la cognition située a été mise en évidence par G. Sensevy et A. Mercier (2007). L'ambition est d'approfondir la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage et les rapports à des savoirs, tels que ceux qu'envisagent les didactiques, de manière à préciser une relation souvent ambiguë entre didactique et pédagogie. Cette perspective de développement d'enquêtes à l'interface des deux axes de l'unité de recherche (IPE, Institutions et pratiques d'éducation ; DIA, Dispositifs, instruments, activité) participe à l'évolution engagée vers une structuration autour d'objets de recherche plus propices à leur approfondissement et à la mise en visibilité des travaux collectifs. Cette mise en complémentarité conduira en effet à mettre à l'épreuve l'articulation de ces orientations de recherche dans une perspective d'enrichissement mutuel, voire de développement d'une approche originale.

Ce travail pourra être partagé avec les membres du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN-EA 2661) avec lesquels la collaboration est encouragée dans le cadre de la nouvelle configuration politico-administrative de la communauté universitaire des établissements de l'enseignement supérieur (Comue UBL). Elle se fera d'autant mieux et naturellement qu'une équipe est engagée de longue date dans des travaux relatifs à l'étude de la pratique enseignante (Vinatier, 2004 ; Vinatier, Altet, 2008). Une mise en complémentarité entre les orientations prises et leurs spécificités épistémologiques (l'approche en didactique professionnelle, l'analyse plurielle de l'activité et la technique de « co-explicitation des savoirs de l'expérience ») est envisageable et prometteuse de synergies intéressantes pour faire vivre ce programme.

Au niveau national et international, des collaborations scientifiques au titre du CREAD ainsi que la participation à des réseaux professionnels formels et informels⁸³, permettent d'envisager un enrichissement des travaux sur le développement professionnel, la professionnalisation des enseignants-chercheurs et plus largement sur la formation des adultes. Ces recherches doivent être déployées à un niveau plus large, pour participer tant à la visibilité des travaux du domaine qu'au renforcement du CREAD dans son processus d'internationalisation. La recherche avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'initiative de collaboration au programme de 3^e cycle en Pédagogie de l'enseignement supérieur en sont des exemples, de même que les collaborations initiées avec l'Université de Sherbrooke (Québec) ou de Cuernavaca (Mexique).

Dans un cadre d'une autre nature et de façon plus pragmatique, la responsabilité du dossier Recherche en éducation en relation avec celui de la formation des enseignants-chercheurs à la *Mission pédagogie et numérique dans l'enseignement supérieur* (MiPNES) à la DGESIP-MENESR offre un autre angle d'analyse du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Elle vient en permanence questionner le sens de l'articulation entre recherche et action si souvent affichée ainsi que la nature des recherches produites, leurs modalités de diffusion et d'appropriation par l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur.

Centrée sur la connaissance produite sur et dans l'activité ainsi que sur la manière de la produire, la note de synthèse vise à enrichir les travaux francophones du champ de la

⁸³ Par exemple : l'association internationale de pédagogie universitaire AIPU : <http://www.aipu-international.org> ; l'association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, AECSE : <http://www.aecse.net> ; l'european educational research association, EERA : <http://www.eera-ecer.de>

pédagogie universitaire encore souvent limités au regard de ceux d'autres domaines de l'éducation et de la formation. En ouverture de son chapitre consacré à la pédagogie universitaire et au numérique, B. Albero (2014) souligne : « le terme 'pédagogie' ne fait partie ni de la culture ni du langage académique, du moins dans le paysage universitaire français avant les années 1960 : il est considéré comme incongru, voire inutile à l'université. Dans les années 2000, la réforme de Bologne a joué à cet égard, un rôle important puisqu'il s'est agi à ce moment-là de réfléchir, entre autres, à la qualité des enseignements » (*ibid.*, p. 27). Comme le souligne J.-M. De Ketele (2010), plusieurs facteurs ont concouru à l'émergence de la pédagogie universitaire et notamment : « la multiplication des centres de ressources pédagogiques au sein des universités et l'émergence d'associations internationales et nationales ayant pour but d'améliorer la qualité des enseignements universitaires » (*ibid.*, p. 5).

A partir des années 2000, le déploiement systématique des plateformes d'enseignement et d'apprentissage constitue l'une des réponses apportées par les établissements d'enseignement supérieur aux enjeux du nouveau millénaire, notamment pour développer « une meilleure qualité et une plus grande accessibilité de l'enseignement » (Karsenti, Larose, 2001, p. 3). Or, quelques années plus tard, B. Albero (2014) relève que « nombre d'enquêtes conduites durant près d'une décennie ont montré que l'intégration des technologies dans le supérieur tendait à optimiser les pratiques existantes, sans pour autant produire des changements structurels » (*ibid.*, p. 29-30).

Les pratiques existantes sont caractérisées par une conception de l'enseignement centrée sur les contenus disciplinaires où « le *teaching* domine le *learning* » (Develay, Godinet, 2007, cité par Barbot, Massou, 2011, p. 15). Une démarche résolument qualitative qui permettrait d'accéder à l'explicitation par les enseignants de leurs gestes professionnels et d'observer « comment s'articulent les contenus de savoirs, les intentions et les gestes d'enseignement » (Toullec-Théry, 2012, p. 176) constituerait une avancée significative dans l'intelligibilité du développement professionnel qui construit l'expertise dans ce contexte.

La définition que donne J.-M. De Ketele (*ibid.*) de la pédagogie montre que de nombreuses entrées dans cette thématique sont possibles : si le plus grand nombre de travaux existant porte sur les activités pédagogiques (apprendre et enseigner), l'analyse des facteurs externes, du *curriculum* et des résultats constituent d'autres points d'entrée. Une étude exploratoire réalisée récemment pour le colloque de l'Association de recherche en éducation et formation (AREF) s'intéresse aux thématiques dominantes traitées dans des actes de colloque (*Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* : QPES) et des revues spécialisées en pédagogie universitaire (*Revue internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur* : RIPES). Elle confirme cette immense variété de thèmes qui se rangent sous l'appellation « pédagogie de l'enseignement supérieur » (Roby, Pentecouteau, Lameul, 2016). Les mutations de l'enseignement supérieur présentées au chapitre I, liées notamment à « la pression de changements sociaux : massification et hétérogénéité des publics ; taux d'échec dans les premiers cycles ; majoration de la capacité de professionnalisation des formations » (Albero, *op. cit.*, p. 28) a permis à la pédagogie universitaire de se développer et de s'ancrer dans les préoccupations académiques, même si, comme le souligne M.-F. Fave-Bonnet (2002) « l'accent est [toujours] mis sur les activités de recherche (pour ce qui concerne le recrutement, promotions et la notoriété dans le milieu) » (*ibid.*, p. 36).

M. Frenay (cité dans Jorro, 2014, p. 202) considère la pédagogie universitaire comme une discipline en émergence qui produit des travaux de recherche et d'innovation se préoccupant de la qualité de l'enseignement dans lesquels les acteurs (enseignants, étudiants et autres personnels) jouent un rôle central. Pour elle, les travaux en pédagogie

universitaire se distinguent sous deux angles selon qu'ils portent prioritairement sur les enseignants ou sur les structures qui soutiennent leur développement professionnel pédagogique (*educational development*). Dans le cadre d'un projet de coopération entre l'Union européenne et le Canada, intitulé « FACDEV program : *Promoting faculty development to enhance the quality of learning in higher education* », elle a participé à mettre en évidence quatre dimensions pour l'étude du développement pédagogique (Frenay *et al.*, 2010, 2011). Le travail porté par cette note de synthèse concerne plus particulièrement la dimension professionnelle (*professional development*), terme utilisé en référence au développement de la carrière des enseignants visant chaque membre du personnel académique⁸⁴ d'une institution universitaire et visant donc, à ce titre, son développement professionnel (Centra, 1989).

Le programme présenté dans ce chapitre VI vise à continuer à développer des connaissances s'inscrivant plus particulièrement sous le premier angle défini par M. Frenay (*ibid.*) dans la perspective de documenter et de s'articuler avec le second : penser les structures qui soutiennent le développement professionnel des enseignants-chercheurs en prenant appui sur une solide connaissance de leur activité. En effet, la recherche dans ce domaine tend à négliger la problématique même de l'activité de l'enseignant-chercheur dans le supérieur. Si quelques études se sont intéressées aux universitaires dans leurs fonctions d'enseignement (Bireaud, 1996 ; Fave-Bonnet, 1993, 2002 ; Albero, 2003 ; Annot, Fave Bonnet, 2004 ; Bru, 2004 ; Langevin, 2007 ; Musselin, 2008 ; Albero, Linard, Robin, 2009 ; Rege Colet, Berthiaume, 2009 ; Albero, Poteaux, 2010 ; Demougeot-Lebel, Perret, 2010 ; Poteaux, 2013, 2016 ; Annot, Etienne, 2012, 2014), très peu encore traitent de la question particulière de l'activité réelle et concrète telle qu'elle se déploie au quotidien pour un enseignant-chercheur en France. De plus, comme le fait remarquer C. Musselin⁸⁵, peu de travaux étudient la variation dans le temps du portefeuille universitaire. A sa proposition d'une sociologie du travail universitaire qui prend en compte l'ensemble des activités de la fonction, peut s'adjoindre complémentirement une étude approfondie de l'activité d'un enseignant-chercheur dans le supérieur.

Reprenant donc les nombreux questionnements et pistes de recherche qui ont été ouverts tout au long des travaux de recherche conduits depuis 2006, ce dernier chapitre présente à la fois les projets déjà engagés et à poursuivre ainsi que ceux à initier. En effet il importe de prolonger les chantiers ouverts (étude des conséquences de la formation et de l'accompagnement pédagogique sur les pratiques des enseignants novices, intérêt et limites d'une démarche *e-portfolio* dans le cadre de la formation professionnalisante) en les inscrivant de manière plus lisible et explicite dans le cadre théorique et méthodologique que cette note participe à dessiner pour le programme de recherche à venir. De façon complémentaire, il est tout aussi important de proposer de nouveaux chantiers : conceptualisation de la notion de posture dans le cadre du programme ouvert par B. Albero et J. Guérin autour de la mobilisation des théories de l'activité ou dans le cadre du projet *Intelligibilité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur* – INTENS ; analyse de l'activité de l'enseignant en situation inédite dans le cadre des projets *Qualiforum* et *Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement* (IDEE- e-FRAN),

⁸⁴ M. Frenay et les co-auteurs de l'article de 2010 font remarquer qu'en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, le terme « *academic development* » est utilisé pour décrire un développement global des carrières académiques et implique l'intégration du développement personnel (professionnel et organisationnel) autour des missions du travail académique (Brew & Boud, 1996 ; Candy, 1996). Aux États-Unis, c'est le terme « *faculty development* » qui renvoie à cette approche globale (*Professional and organizational network in higher education*).

⁸⁵ Intervention de C. Musselin au colloque *Le travail et l'emploi scientifiques : carrières, organisations et marchés en transformation*, organisé par le Collège de France à Paris, lundi 11 mai 2015.

deux projets en réponse aux appels à manifestation d'intérêt (AMI 2016 du MENESR) pour mettre à l'épreuve scientifiquement et pragmatiquement l'articulation des deux orientations principales retenues. La première orientation participe à situer la notion de posture dans l'activité de développement professionnel, à contribuer à sa conceptualisation en la positionnant comme un élément important de la théorie de l'activité étudiée au chapitre III. La seconde poursuit le travail d'articulation des démarches de recherche, d'action et de formation ainsi que l'étude de son incidence sur le développement professionnel et sur la production de connaissances à son sujet. Ces deux orientations sont à la suite présentées de manière plus détaillée (objectifs poursuivis, inscription dans les travaux de la communauté scientifique, partenariats et perspectives de recherche). L'explicitation de leur construction spécifique et des registres sur lesquels elles se distinguent ou s'interpénètrent fera l'objet des deux parties suivantes avant de présenter en partie 3, les projets et chantiers qui seront l'occasion de développer cette voie d'enquête.

2. Vers une conceptualisation de la notion de « posture professionnelle », processus-clef du développement professionnel

Les éléments de réponse apportés à la question principale qui a orienté⁸⁶ la conception de cette note de synthèse, précisent trois composantes de l'activité (environnement, facteurs humains, objets) caractéristiques de plusieurs des modèles constitutifs des cadres théoriques utilisés ou pris en référence (Bandura, Linard, Albero et Guérin) pour documenter certains processus humains. Ces éléments de réponse produits par les résultats saillants des études réalisées depuis 2006 ont commencé à mettre en évidence des articulations possibles qui restent à affiner, notamment en ce qui concerne la prise en compte du sujet. En effet, si celui-ci est toujours mentionné, il est peu défini et scientifiquement étayé et les moyens méthodologiques de son étude sont rarement détaillés. Dans la perspective de consolider les éléments de connaissance produits sur le développement professionnel et sa reconnaissance (cf. chapitres III et V) et de les approfondir dans le cadre du programme de recherche énoncé, c'est en focalisant plus particulièrement sur le sujet bio-psycho-émotivo-affectif au centre des jeux de tensions entre ces trois composantes que dans une approche phénoméno-praxéologique l'analyse va plus particulièrement se réaliser à l'avenir.

Pour étudier le développement professionnel et sa reconnaissance dans le champ de l'enseignement supérieur, le chapitre III a proposé d'articuler trois cadres théoriques : le modèle *Hélices* de M. Linard (2001), le modèle triadique et trilogique de B. Albero (2010b) et la grille d'analyse à cinq dimensions du collectif *Hy Sup* (2013). Les spécificités du contexte décrites au chapitre I et les résultats de recherche capitalisés au chapitre V relatifs aux conditions environnementales et aux caractéristiques du développement professionnel et de sa reconnaissance dans l'enseignement supérieur, montrent l'importance de la dimension sociale et humaine de l'activité. Se confirme ainsi un besoin d'approfondissement de cette dimension et de conceptualisation de la notion de posture, au centre des préoccupations praxéologiques et scientifiques depuis 2006, sans jamais avoir été suffisamment travaillée. Sur les bases formulées dans les chapitres précédents, le projet est donc de comprendre le

⁸⁶ Pour mémoire, la question principale à laquelle le chapitre V apporte des éléments de réponse : *Quelles sont les caractéristiques (déterminants et constituants), les conditions (éléments de contexte et aléas) et les processus (mode d'élaboration, d'évolution et de consolidation) par lesquels un professionnel se reconnaît et est socialement reconnu en tant qu'expert de son domaine ?*

processus qui construit la posture professionnelle dans ses différentes dimensions et le rôle qu'elle joue dans le développement professionnel. Pour avancer dans cette direction, il importe de prolonger le chapitre V relatif aux résultats⁸⁷ et de capitaliser ici les apports des travaux réalisés jusqu'à ce jour, de les mettre en sens et en relation afin de les situer en fondement et en étayage du programme de recherche envisagé.

2. 1 - Posture : une notion de sens commun à conceptualiser

Force est de constater que depuis quelques années, tant dans le champ de recherche que dans celui des pratiques, le terme de « posture » est de plus en plus employé. La recherche doctorale a participé à attirer l'attention sur l'important usage du terme « posture », employé sans être défini. Elle en a questionné l'effet de mode pour conclure à un usage qui mérite d'être étudié : l'hypothèse est faite qu'il répond à un besoin d'exprimer quelque chose de particulier que d'autres mots ne savent traduire. Le même constat de non stabilisation dans la littérature scientifique est fait par P. Acker-Kessler (2015) quand elle convoque dans sa thèse, cette même notion de « posture » : bien qu'elle soit souvent utilisée en sciences de l'éducation, elle est susceptible de variations et de glissements sémantiques constants. Cette recrudescence d'usage dans le langage académique et praxéologique d'un mot appartenant initialement aux secteurs médical et sportif, est d'autant plus à questionner que ce dernier n'est que très rarement défini. Les raisons de cette montée en puissance de son usage dans le champ des SHS peuvent être méthodiquement étudiées selon plusieurs hypothèses :

- le développement de l'usage du numérique relève d'une révolution culturelle qui met en cause les structures et l'organisation de l'action et son rapport au réel ;
- le mot « posture » s'impose au plan épistémologique et praxéologique en réaction à la dématérialisation du monde comme une façon de rappeler l'importance de la dimension humaine ;
- la préoccupation de la posture s'inscrit dans un mouvement social plus global qui fait une plus large place au corps, à l'émotion, au sentiment ;
- la complexité des mondes politiques, économiques et sociaux liée à la mondialisation est si perturbante et parfois éprouvante que les individus ont besoin de retrouver et de se recentrer sur leurs racines (écouter les sons et les images qui ont façonné leur enfance pour sentir et comprendre tout ce qui les constitue de manière symbolique et sensible).

Si le terme de « posture » semble donc bien installé en tant que notion dans le champ de la pratique, un travail important reste à faire pour le positionner en tant que concept dans le champ scientifique. La note de synthèse en vue de l'obtention d'une HDR réunit les éléments qui préparent une possible conceptualisation. Dans cette optique, un premier travail a consisté à situer cette notion dans un champ sémantique qui désigne des positionnements professionnels (attitudes, conduites, style, genre, ethos, habitus, etc.) (cf. figure 5 ci-dessous).

⁸⁷ Le choix de ne pas faire figurer la partie VI.1 dans le chapitre V rapportant les résultats de la recherche s'explique par le fait que le travail de conception de cette note a participé à faire prendre conscience du statut très exploratoire et empirique des travaux produits jusqu'à ce jour à propos de la notion de posture.

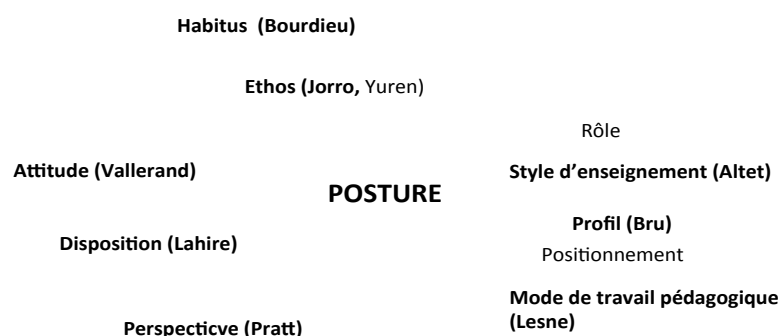


Figure 4 : Carte sémantique situant la notion de posture

Les principales définitions données dans le mémoire de thèse (Lameul, 2006) sont ici rappelées de manière synthétique : attitude, modes de travail pédagogique, profil, disposition, perspective, habitus, éthos. Actualisées et enrichies par les questionnements et les résultats des travaux qui ont suivi, elles sont situées en relation avec le programme de recherche proposé en tant que première étape vers la conceptualisation.

2. 2 – Des notions et concepts en proximité

L'attitude est définie par G. W. Allport (1935, cité par R. J. Vallerand, 1994, p. 331) comme un état mental neuro-psychologique de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent. Elle comporte plusieurs facettes (mentale, affective et comportementale)⁸⁸ qui correspondent aux réactions d'un individu vis-à-vis d'objets, d'idées ou de personnes. Elle n'est donc pas simplement une opinion, un ensemble de représentations, elle est aussi un ensemble d'affects, de réactions émotives qui contribue à orienter l'action et engage l'individu au-delà des seules idées et représentations. En qualifiant l'attitude d'état à la fois « mental et neural », G. W. Allport (*ibid.*) en souligne la forte inscription émotive et corporelle.

Dans un autre registre, l'étude des modes de travail pédagogique (MTP) que propose M. Lesne (1977) vise à susciter le positionnement des pratiques pédagogiques par rapport au processus de socialisation : MTP1 de type transmissif à orientation normative, explicatif de la répétition sociale ; MTP2 de type incitatif à orientation personnelle, explicatif de l'adaptation sociale ; MTP3 de type appropriatif à orientation sociale, explicatif du changement social. En rendant ainsi compte de la fonction sociale d'une pratique, cette construction théorique est intéressante car elle appréhende une action au niveau de l'intention et dans son interaction avec l'environnement.

La notion de profil permet à M. Bru (2002) de distinguer des manières d'entrer dans l'action selon le contexte, cherchant à comprendre la relation qui s'établit entre le processus de contextualisation et la pratique. Ses travaux en vue de mieux connaître les organisateurs de

⁸⁸ Les attitudes comportent selon lui, plusieurs facettes :

- mentale : la représentation de l'objet, de l'idée ou de la pensée considérée ;
- affective : les émotions (représentation rejet mépris tendresse, amour, etc.) suscitées à leur évocation ;
- comportementale : les conduites d'évitement ou de rapprochement adoptées à leur égard.

la pratique, se donnent pour but d'examiner les processus de contextualisation selon trois axes interdépendants : la contextualisation interne à chaque profil de la pratique (intra-profil) concerne les trois composantes (didactique, de processus et pédagogique) ; la contextualisation temporelle (inter-profil) de la pratique souligne le fait qu'un profil au temps « t » s'inscrit également dans le devenir de la pratique par les profils qu'il préfigure ou qu'il rend au contraire inenvisageables. La contextualisation externe de la pratique d'enseignement concerne les rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace. La relation entre pratique et contexte qui est ici mise en évidence par M. Bru (*ibid.*) fait écho à d'autres études (Kember, Kwan, 2000 ; Langevin, 2007, 2008 ; Annot, Etienne, 2014) évoquées ci-dessus, qui soulignent tout particulièrement l'influence du contexte : le poids de l'institution y est mentionné comme ayant une influence sur les pratiques d'enseignement, juste après celui de la conception des formations des enseignants.

Le concept de disposition repris par B. Lahire (2002) est conçu comme un potentiel de capacités à déployer dans les environnements de travail ou de formation. Une disposition est une réalité reconstruite qui en tant que telle ne s'observe jamais directement. Cela suppose que soit fait un travail interprétatif pour rendre compte de comportements, de pratiques, d'opinions, etc. De ce fait, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition [12]. Comme le font apparaître les études de cas de B. Lahire (*ibid.*), une disposition n'est pas une réponse simple et mécanique à un stimulus, mais une manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées. Toutefois, elle ne parvient pas toujours à cet ajustement : elle peut aussi être inhibée ou mise en veille ; elle peut être transformée, à force de réajustements congruents successifs. Partant du principe qu'on ne peut comprendre pourquoi des individus réagissent différemment face aux mêmes stimuli extérieurs, l'hypothèse a été faite que leurs expériences socialisatrices passées ont été, d'une façon ou d'une autre, sédimentées et converties en manière plus ou moins durable de voir, de sentir et d'agir, c'est-à-dire en traits dispositionnels : propensions, inclination, penchant, habitude, tendance, manière d'être persistante. C'est en ce sens que ce chercheur a été tenté de faire apparaître le ou les principes qui ont engendré l'apparente diversité des pratiques enseignantes au fil des entretiens conduits auprès d'enseignants, en les considérant comme des traces de ces dispositions ([2] ; [3]).

A partir des travaux de D. D. Pratt et J.G. Collins (1998), la notion de perspective est définie comme un point de vue de la personne fondée sur ses croyances, intentions et actions. Reconnaître l'interrelation entre les représentations personnelles d'un savoir et les conceptions de l'apprentissage permet de repérer les éléments d'un système cohérent et élaboré de croyances qui forment une perspective d'enseignement. Selon eux, il s'agit là d'un point essentiel de la compréhension des pratiques enseignantes (*ibid.*). C'est ainsi que la définition en cinq perspectives en éducation (transmission, d'apprentissage, centrée sur l'apprentissage, de développement cognitif, de réalisation de soi et de réforme sociale) que le chapitre IV a mis en évidence, a inspiré l'opérationnalisation de la posture professionnelle jusqu'à ce jour.

Si les définitions (posture et perspective) traduisent lisiblement leur ancrage dans les mêmes trois dimensions (croyance, intention et action), elles ne disent rien du positionnement de la notion de disposition à leur égard. Du fait du souci méthodologique et scientifique de B. Lahire (2002) de différencier disposition à agir et croyance, il peut être dit que la notion de disposition ne se situe pas au même niveau que les trois dimensions constitutives de la posture. Croyances et intentions s'ancrent dans des dispositions existantes et participent à les faire évoluer en fonction de leur expression dans l'action et du

contexte dans lequel se situe cette action. L'analyse empirique des cas étudiés⁸⁹ (Lameul, 2006 ; [1] ; [2] ; [3]) et celles des moments de vie d'enseignants-chercheurs s'exprimant sur leur *cœur de métier* montrent que les croyances et intentions des sujets participent à forger une manière de voir, de sentir et d'agir : elles se font médiation pour interpréter l'environnement.

2.3 - Posture et habitus

L'habitus, tel qu'il est défini par P. Bourdieu (1987) est un système de dispositions durables intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence, et qui fonctionne comme principes (schèmes) inconscients d'action, de perception et de réflexion. Deux composantes de l'habitus peuvent être distinguées : l'éthos désigne les principes ou valeurs à l'état pratique, la forme intériorisée et non consciente de la morale qui règle la conduite quotidienne ; l'hexis corporelle correspond aux postures, dispositions du corps, rapports au corps, intériorisés inconsciemment par l'individu au cours de son histoire. L'habitus se compose donc de ces deux volets indissociables : grille de lecture par laquelle est perçue et jugée la réalité et productrice de pratiques. Produit de la position et de la trajectoire sociale des individus, c'est un mécanisme d'intériorisation de l'extériorité qui fait que des sujets situés dans des conditions sociales différentes, vont acquérir des dispositions différentes. Ainsi sur l'habitus primaire, se greffent au fil du vécu des sujets, des habitus secondaires parmi lesquels l'habitus scolaire vient relayer et renforcer l'habitus familial. Si les acquisitions les plus anciennes conditionnent les plus récentes, chaque acquisition nouvelle s'intègre à l'ensemble en un seul habitus qui ne cesse de s'adapter, de s'ajuster en fonction des nécessités inhérentes aux situations nouvelles et inattendues. Produit de l'expérience passée et présente, l'habitus est une structure interne toujours en voie de restructuration et présentant en même temps une forte inertie. L'habitus s'interpose comme une médiation entre les structures objectives et les comportements individuels. Les pratiques traduisent un sens du jeu acquis par habitude, selon la position occupée dans l'espace social, selon la logique du champ ou de la situation dans lesquels le sujet est impliqué et cela sans recours à la réflexion consciente, grâce aux dispositions acquises fonctionnant comme des automatismes. L'individu est alors défini comme un agent plutôt qu'un acteur social, agi (de l'intérieur) autant qu'il agit (sur l'extérieur) : les pratiques ne sont ni totalement déterminées, ni totalement libres (les choix des agents sont orientés par l'habitus). Dire qu'il y a une économie des pratiques, c'est dire qu'il y a une raison immanente aux pratiques, qui ne trouve pas son origine dans un calcul explicite ni dans les déterminations extérieures aux agents, mais dans leur habitus. (Bourdieu, 1987, p. 156). L'habitus est un facteur explicatif de pratiques au niveau de la société globale : il rappelle que l'individu est situé dans un univers social particulier et que l'univers social est inscrit en lui. C'est donc la rencontre de l'habitus et du champ, de « l'histoire faite corps » et de « l'histoire faite chose » (*ibid.*) qui apparaît comme le mécanisme principal de production du monde social.

A l'interface entre interne et externe, la notion de posture renvoie à celle d'habitus telle que définie ci-dessus, ce qui appelle à une clarification. On peut se demander si la posture n'est

⁸⁹ C'est parce que Laura et Victor développent une posture à tendance transmissive qu'ils sont plus réceptifs à des éléments du dispositif qui sont susceptibles de leur faciliter ce mode d'enseignement (par exemple, la facilité à constituer des banques de ressources) : leurs croyances et intentions participent à forger une manière de voir, de sentir et d'agir : elles constituent une médiation qui produit une interprétation du dispositif. (Lameul, 2006 ; [2] ; [3]).

pas incluse dans l'habitus ou si elle ne représente pas ce qui fait relation entre éthos et hexis. L'habitus est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes. Il est le produit de conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation. Dans la mesure où il y a réunion de deux faces, l'une objective (structure), l'autre subjective (perception, évaluation), il peut être dit qu'il intériorise l'extérieur et qu'à l'inverse, il extériorise l'intérieur. « L'habitus demande à être compris comme une grammaire génératrice de pratiques conformes aux structures objectives dont il est le produit : la circularité qui préside à sa formation et à son fonctionnement rend compte d'une part de la production des régularités objectives de comportement et d'autre part de la modalité des pratiques reposant sur l'improvisation et non sur une exécution des règles » (Accardo, Corcuff, 1989, p. 66). C'est dans ce mouvement interne-externe que la notion de posture lui est proche.

2.4 – Posture et éthos

L'analyse du processus de professionnalisation et de développement professionnel a montré dans les chapitres précédents, l'importance de la notion d'éthos. Elle est ici étudiée en se référant aux travaux de T. Yurén (2000) et de A. Jorro (2009, 2011) qui toutes les deux situent l'éthos en référence au concept d'habitus. T. Yurén construit le concept d'éthicité pour définir le principe de valeurs qui permet à l'individu d'agir de manière fondée et digne. A. Jorro souligne les deux sens étymologiques du terme lorsqu'elle construit le concept d'éthos professionnel : le premier sous-tend l'idée du caractère durable de l'acquis inscrit dans une culture ; le second met davantage en évidence le positionnement psychique du sujet dans son milieu professionnel. Cette manière de voir renvoie selon elle à la conceptualisation de l'identité chez P. Ricoeur (1995) et à sa distinction entre identité-*idem* et identité-*ipse*. L'identité-*idem* permet à l'acteur de se reconnaître dans une façon d'être stabilisée et pour laquelle existe un sentiment d'appartenance à un genre professionnel spécifique tandis que l'identité-*ipse* se construit autour des valeurs mises en acte et atteste de l'identité singulière du professionnel. L'éthos professionnel s'organiserait donc autour d'une dimension générique et singulière. A partir des composantes identitaires, sociales, éthiques, A. Jorro (*ibid.*) désigne par l'éthos professionnel le processus par lequel un étudiant-stagiaire en formation initiale, par exemple, construit une identité axiologique en fonction du métier visé, dont il définit et redéfinit son aire d'action tant au regard d'une approche déontique de l'activité (Dejours, 1994, 2001, 2009) que de son pouvoir de subjectivation sur l'activité en question. Avec l'éthos professionnel, il s'agit de rendre explicite la manière dont le métier s'inscrit dans l'individu (Clot, 2008) et d'étudier sa traduction opératoire par les valeurs agies. L'apprenant (stagiaire) tient compte dans sa réflexion et son action de ce qu'il convient de faire. Le fait de penser l'action et de s'y projeter relève d'un dialogue intérieur souvent difficile à saisir dans les traces écrites produites en formation.

L'étude de la situation d'évaluation en formation réalisée par A. Jorro (2012, dans Figari, Mottier-Lopez, p. 67-75) est une occasion de revenir sur le concept d'éthos en proximité de posture professionnelle : en s'intéressant à l'initiateur de l'évaluation⁹⁰, elle cherche à saisir

⁹⁰ Agir (en tant qu'évaluateur) c'est connaître ses registres d'action, considérer les limites de son pouvoir (d'évaluer), opposer une forme de retenue dans l'activité. Une forme de "sagesse pratique" serait en jeu conduisant à tempérer pensée et action par un questionnement continu (Jorro, 1998). L'éthos de l'évaluateur transparait dans la relation éducative par la mobilisation pertinente des postures à partir desquelles il est possible d'identifier les indices de l'expertise. Les variations posturales traduisent l'expérience d'une pratique professionnelle portée par un projet (d'évaluation). Les postures de l'évaluateur découlent de systèmes qui sont aujourd'hui analysés (Jorro, 1996, 2000,

son pouvoir d'agir (Ricoeur, 1991) à approcher le réel de son activité (Clot, 2008). Comment se mobilise-t-il dans ses missions ? Quelle distance négocie-t-il avec les objets et terrains de l'action ? Ces questions conduisent à rendre compte de la dynamique identitaire avec et par laquelle le sujet agit, en particulier le caractère éthique qui fonde son agir (l'éthos) et qui lui permet de différencier ses rôles et fonctions, de dialoguer avec les imaginaires éducatifs et les systèmes de valeur en jeu, de mobiliser les démarches intellectuelles et les savoirs d'action appropriés (la posture).

L'éthos est perceptible dans les discours tenus sur un acte composite comme par exemple, l'évaluation : les manières dont l'évaluateur investit sa mission, use de stratégies, affiche une manière d'être deviennent autant d'indicateurs pour saisir les postures. Le langage de l'évaluateur ne porte aucun principe de neutralité, il renvoie à des mondes particuliers : monde positiviste du constat, de l'injonction et du bon conseil, monde phénoménal de l'interprétation et de l'accompagnement des équipes dans l'amélioration de leur projet. L'évaluateur s'engage dans l'action avec une intention particulière, en ayant procédé à des choix et envisagé leurs conséquences. L'activité d'évaluation est donc plurielle parce qu'inscrite dans des imaginaires éducatifs qui valorisent des systèmes de valeurs différents. A. Jorro (2002) en distingue quatre particulièrement porteurs en éducation et formation car ils participent d'une axiologie permettant de relier intention et investissement dans l'action : imaginaire de performance, de maîtrise, de construction ou de compréhension. Chaque imaginaire mobilise le praticien selon une logique d'intervention. En puisant dans ses systèmes de valeurs, il affronte le réel avec ses enjeux, ses contradictions, ses obstacles. L'intérêt des imaginaires est double : ils annoncent une préférence dans l'affichage d'un positionnement ; ils préfigurent une quête de sens, une vigilance dans la direction prise par le professionnel. Les imaginaires ne sont ni exclusifs les uns des autres, ni ne s'enchaînent dans un ordonnancement réglé.

La réalité éducative ou formative suppose un enchâssement des imaginaires et la difficulté consiste à décrypter les systèmes de valeurs en cours dans un contexte. Au moment où l'évaluateur circule entre différentes postures, il veille à ne pas les confondre dans l'action qu'il conduit. La dimension éthique intervient alors avec l'impératif de réfléchir sur le rapport au monde porté par les modes d'action choisis et par la réflexivité sur l'« agir-évaluer » : rapport autoritaire, dogmatique, de conformité, heuristique ? Les travaux d'A. Jorro (*ibid.*) soulignent à quel point du fait de l'importance majeure de son caractère éthique, l'activité d'évaluation n'existe pas indépendamment de l'acteur qui la met en œuvre. L'hypothèse peut être faite qu'à l'image de l'activité complexe d'évaluation qui vient d'être prise en exemple avec A. Jorro, il en va de toutes les activités de l'enseignant-chercheur : le développement professionnel sera considéré comme traversé par les mêmes interrogations.

2. 5 - Posture : une composante essentielle de l'activité ?

Du point de vue de la recherche, la conceptualisation de la notion de posture s'inscrit dans le projet d'une épistémologie fédératrice en sciences de l'éducation fondé sur les théories de l'activité, inspiré par les travaux de M. Linard (1989, 2001). En opposition aux conceptions technicistes ou cognitivistes de son époque, M. Linard (*ibid.*) a toujours argumenté en faveur d'approches prenant en compte les spécificités humaines des processus de connaissance qui se déploient dans et par une action incarnée, inscrite dans le temps et dans l'espace d'un

2002). Tel évalué peut décrire la façon dont il a été accueilli, restituer la tonalité de l'échange, se remémorer un dialogue, s'arrêter sur une parole et comprendre le projet de l'évaluateur et les postures mises en œuvre.

sujet qui interagit en permanence avec un milieu naturel et social. Les concepts mobilisés (corps-soi, schème, archétype, structure significative, configuration, etc.) témoignent de cette place importante accordée au sujet. B. Albero et J. Guérin (2014) ont mis en évidence qu'en SHS, l'ensemble des courants relatifs à l'étude de l'activité ont en commun de mobiliser des éléments interdépendants (l'action du sujet, les interactions avec l'environnement naturel et social, intégrant les éléments matériels et symboliques) et qu'ils accordent une place centrale au sujet.

Dans ce contexte scientifique, la notion de posture professionnelle peut être vue comme un élément-clé. Elle traduit le lien qui se fait entre le contexte/l'environnement et la personne qui effectue un geste professionnel et sert à spécifier l'action incarnée et à caractériser l'acteur qui l'assume. Des trois types de contraintes pesant sur l'activité mis en évidence par B. Albero et J. Guérin (*ibid.*) à partir de l'étude de plusieurs courants de recherche relatifs à l'activité, l'attention apportée à l'analyse des postures professionnelles conduit à étudier plus particulièrement les contraintes liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissances, motivations et état du moment) dans leur articulation avec les contraintes d'ordre culturel (valeurs, normes, artefacts matériel et symbolique) et avec celles qui relèvent de la tâche. Des grilles d'analyse susceptibles d'objectiver la subjectivité de l'engagement dans l'action, de prendre en compte des processus socio-historiques des sujets et d'appréhender les espaces-temps physiques et symboliques permettent de les situer de manière concomitante sur les registres biologique, psychologique, sensitif, émotionnel et social. La proposition de grille de questionnement qui est faite à la suite, s'inscrit dans cette préoccupation de développer les moyens méthodologiques d'une meilleure compréhension du sujet dans toutes ses dimensions.

2. 6 - Les premières délimitations du terme

En prenant en référence les propositions réalisées sur des bases théoriques et empiriques (Lameul, 2006, p. 112), P. Acker-Kessler (2015) participe à faire évoluer la définition initiale par les remarques et les questions qu'elle formule : si la posture est manifestation, alors elle est de l'ordre du sensible ; si elle est manifestation d'un état mental, elle est donc directement liée à la pensée. Se pose alors la question de la manière dont peut être approché le phénomène dont rend compte ce terme. L'étude complémentaire faite de l'usage commun du mot renvoie à des termes tels que : corps, esprit, comportement, attitude visible, singularité, autrui, volonté et place dans la société. Le rapprochement de différentes définitions conduit à souligner que la notion de posture renvoie à la fois au corps et à l'esprit. Le terme a une double signification propre et figuré : dénotation anatomique d'attitude et de position du corps ; référence à l'attitude morale, la condition sociale, politique ou économique d'un sujet. La notion va de pair avec l'idée de singularité ; elle est sociale et subjective. La posture est sociale par essence car elle renvoie à l'inscription singulière d'un individu dans un environnement et à sa relation à autrui. La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. Elle englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions et les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par l'observation de ses pratiques. Étudiée à partir du discours, elle relève davantage de la « posture déclarée » ; étudiée à partir de l'observation des pratiques, elle relève de la « posture incarnée ». Les

postures déclarées et incarnées n'étant pas nécessairement congruentes, elles sont donc potentiellement en tension.

Evoquant la pensée enseignante⁹¹ définie par S. Borg (2003, 2006) comme « *the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe and think* » (*ibid.*, p. 81 ; p. 273), P. Acker-Kessler (2015) confirme que la notion de posture relève de l'intimité et ne peut être directement étudiée. Dans leur note de synthèse, M. Crahay, P. Wanlin, E. Issaieva et I. Laduron (2010) soulignent combien la terminologie portant sur ce que pensent les enseignants est foisonnante et disparate : théorie personnelle, perspective, conception, préconcept, théorie implicite, perception, attitude, disposition. Les croyances renvoient selon eux à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou concepts pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions. P. Acker-Kessler (2015) finit par définir la posture comme un ensemble singulier de positionnements se manifestant chez un sujet dans son discours et dans sa pratique. Ces positionnements s'inscrivent dans un faisceau de rapports de l'enseignant au monde et à la société, à lui-même en tant qu'individu et enseignant, à l'autre en tant qu'individu et apprenant, au métier et à l'institution, aux savoirs, à l'enseigner et à l'apprendre. C'est la déclinaison de ce jeu de rapports en croyances et en actions, singulière pour chacun qui, selon P. Acker-Kessler (*ibid.*), constitue la posture. Les nombreuses facettes de cette déclinaison représentent autant d'entrées possibles pour étudier le phénomène que traduit le terme de posture sous ses multiples aspects. Sa discussion et sa réécriture de la définition de la notion de posture font écho à l'évolution de la réflexion générée par une succession d'enquêtes ([4] ; [8] ; [9]) liées à une expérience de l'accompagnement des étudiants dans l'usage de cette notion ainsi qu'à l'auto-analyse biographique d'une pratique professionnelle d'enseignant-chercheur. La relecture de la notion de posture par P. Acker-Kessler (*ibid.*) présente le double avantage de confirmer la définition et de la préciser sur un point essentiel qui oriente son positionnement dans le cadre du programme de recherche envisagé : la relation entre le mental et le corporel n'est pas linéaire mais bien spiralaire (Linard, 1989, 2001).

Le dialogue établi avec C. Peltier autour des notions de « médiation posturale » [5] ainsi que sa récente proposition notionnelle de « posture médiatique » (2016) questionne également la définition initialement proposée. En référence aux travaux cités (Lameul, 2006 ; 2008), C. Peltier propose la notion de « posture médiatique enseignante » pour caractériser une forme de posture particulière liée à l'usage pédagogique des médias par les enseignants. En l'abordant sous un tout autre angle, elle permet plus particulièrement d'étudier la relation entre l'environnement, le sujet et les artefacts qui font médiation ; elle actualise l'étude de la notion de posture, en la positionnant par rapport à la question vive et encore peu travaillée des environnements numériques d'apprentissage. Elle ouvre des perspectives de travail et d'approfondissement en équipe qui du fait de la complexité de l'objet étudié, se révèlent indispensables pour faire accéder une notion au stade de la conceptualisation. Dans une perspective de capitalisation des résultats de recherche et dans une volonté d'inscrire un projet personnel dans un projet collectif, cet approfondissement est prévu en collaboration avec B. Charlier : le trio des chercheurs qui dans le projet *Hy Sup* ont plus particulièrement travaillé la notion de développement professionnel [9] sera ainsi à nouveau réuni dans la perspective d'un approfondissement cumulatif des travaux.

⁹¹ L'apport des recherches en psychologie sur l'influence de la pensée sur l'action a orienté vers la dimension cognitive et participé à faire émerger ce paradigme de « pensée enseignante ».

2. 7 - La posture en tant que traduction de la relation « interne-externe », entre l'intime et le geste professionnel

En référence à la représentation de l'action proposée par A. Bandura (1989), l'acte d'apprendre à enseigner a été étudié en empruntant ce mot du langage courant pour signifier un phénomène de circulation entre intériorité et extériorité propre au sujet. En 2006, la posture a été définie comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par les croyances et orientée par les intentions, celle-ci exerce une influence directrice et dynamique sur les actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2006, 2008, p. 89). Les travaux collectifs (*Hy Sup*) ont retenu cette même définition notionnelle pour caractériser le public enseignant étudié mais l'insuffisante durée de la recherche (2009-2013) n'a pas permis de l'approfondir. Les travaux complémentaires engagés (en particulier le recueil de données auprès de collègues sur leur *cœur de métier*) permettent de stabiliser différentes dimensions à partir desquelles peut s'analyser la posture professionnelle : biographique, éthique, cognitive, socio-affective.

La notion de posture traduit un fonctionnement mental inscrit dans le corps, en étant forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. La posture qui précède et accompagne la mise en action du professionnel, est sous-tendue par des convictions et croyances relatives à l'éducation et la formation à l'enseignement, à l'apprentissage et à la vie qui se sont élaborées au cours de la biographie personnelle, incluant l'expérience scolaire. Empreinte de la dimension intime du sujet, la posture assure ce passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste professionnel. Sont alors en question les modalités de la traduction qui s'opère entre des mondes de nature et niveaux différents de même que les modes de passage de l'intime non-visible au visible exprimé dans un geste ou une posture ainsi que les caractéristiques des moments/événements qui déclenchent et initient ce passage (tension, résilience, transition).

2. 8 - Les dimensions et composantes caractéristiques

Sur la base de la définition donnée jusqu'à présent, trois dimensions (croyance, intention et action) ont jusqu'à présent structuré la construction de la méthode de recueil de données à propos de la posture professionnelle (Lameul, 2006, 2008 ; Lameul, Peltier, Charlier, 2014). Dans la recherche collective *Hy Sup*, la mise en perspective de plusieurs outils de recueil (Pratt, 1998 ; Gow, Kember, 1993 ; Samuelowicz, Bain, 2001) et l'étude de leur rapport faisabilité/efficacité ont conduit à faire le choix de reprendre l'*approach of teaching inventory* (ATI) en seize questions caractérisant les approches d'enseignement élaborées par K. Trigwell et M. Prosser (1996, 1999) pour définir la notion de « posture » (Deschryver, Lameul, 2016). Autant cette distinction des manières de voir et d'agir des enseignants selon qu'ils sont plutôt centrés sur l'enseignement ou plutôt centrés sur l'apprentissage était suffisante dans la recherche *Hy Sup* pour décrire les sujets étudiés, autant elle est incomplète pour aborder la posture dans la dimension phénoménologique de vécu et de ressenti plus personnel et intime qui influence l'activité. En documentant plus particulièrement quelques-unes des conditions du développement professionnel selon une visée d'expertise, l'auto-analyse et les entretiens sur les parcours de vie d'enseignants-chercheurs ont révélé toute la complexité de ce métier. Cela a conduit à faire l'hypothèse que du fait des multiples activités qui le composent, la tenue d'une posture peut correspondre à un moyen de faire sens, de se conduire de manière résiliente face aux multiples tensions avec lesquelles il y a à composer. La posture peut être perçue comme une capacité d'articulation entre les modaux de

potentialisation (vouloir, devoir mais aussi croire), les modaux d'actualisation (savoir et pouvoir) (Greimas, 1998 ; Linard, 2001) et les gestes professionnels sous différentes formes (intervention, conseil, expertise, recherche, contribution sociale, etc.), entre intentions et mises en acte. Les résultats présentés au chapitre V dessinent ces lignes de force et révèlent certains manques conceptuels. Sur cette base, une grille d'analyse de la posture prend en compte différentes dimensions qui se sont dégagées des analyses empiriques : biographique, psycho-sociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique, éthico-culturelle.

Dimensions	Descripteurs
Biographique	Temps forts du parcours de vie en relation avec l'activité étudiée : mise en valeur ; mise en difficulté ; questionnement ; étonnement Le moment ou l'événement déclencheur du choix d'exercer ce métier
Psycho sociologique	Vécu de son apprentissage personnel : réussites / échecs ; ce qui a plu (moments, raisons, etc.) ; ce qui a été subi ; ce que l'on aurait changé si on en avait eu la possibilité. Regard porté sur l'enseignement reçu : évaluation de l'adéquation aux objectifs énoncés ; appréciation des méthodes employées. Représentation du métier d'enseignant-chercheur : représentation de son activité ; représentation de ses responsabilités ; ... de son importance dans la société. Représentation de son inscription personnelle dans la communauté scientifique et académique.
Sociocognitive	Degré de connaissance et de maîtrise des savoirs de référence : le savoir disciplinaire concerné par la recherche et enseigné ; les méthodes de travail ; les savoir-faire du métier.
Sensible	Ecoute de soi en relation avec l'environnement et les autres : l'attention aux accroches potentielles ; la place laissée aux émotions. Intuitions qui ont jalonné le parcours : celles qui ont trouvé à se concrétiser ; les autres. Peurs et craintes / moments de plaisir, bonheur ou bien être.
Pragmatique	Capacité à mettre en actes : compétence à articuler les mondes, méthodes, activités ; sentiment d'aisance et d'efficacité ; organisateurs de la pratique ; précision du geste professionnel.
Ethico-culturelle	Conception de l'humain dans la société : conception de son rôle en tant qu'enseignant-chercheur ; positionnement en tant qu'acteur, agent, auteur ; modes de mise en relation de ses différentes activités ; valeurs de référence quant à l'éducation et à la recherche.

Tableau 1 : Grille d'analyse des dimensions de la posture (approche phénoméno-praxéologique)

Les éléments descripteurs de chaque dimension concrétisent l'approche phénoméno-praxéologique proposée au chapitre II pour l'étude du développement professionnel. Les chantiers évoqués en troisième partie de ce chapitre visent à tester de manière exploratoire la pertinence de cette grille d'analyse afin de progressivement la stabiliser et la valider.

2.9 - Articulation entre approche phénoméno-praxéologique et théorisation ancrée : la conceptualisation entre connaissance et action

Dans ces perspectives, le chapitre IV a montré la complémentarité méthodologique possible entre l'approche phénoméno-praxéologique et la théorisation ancrée. Pour construire une

connaissance pertinente à orientation scientifique en SHS dans un champ de pratiques professionnelles, il s'avère indispensable de procéder à des allers-retours entre conceptualisation et relation de proximité avec les terrains (cf. chapitre III). Présentée par B. Glaser et A. Strauss (1967) comme une méthodologie générale qui permet de générer de nouvelles théories en SHS, la méthode de la théorisation ancrée ouvre une voie dans ce sens. Ses principes centraux se caractérisent par un enracinement de l'analyse dans les données de terrain et le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. L'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de découvrir des points de vue inédits, d'autant plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques pré-existants. Non seulement l'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte des données, mais elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données. Tout au long de la démarche analytique, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain.

L'orientation inductive de la méthode de la théorisation ancrée implique une grande flexibilité méthodologique et procédurale dans la démarche concrète (Strauss, Corbin, 1998). L'important est de respecter les principes de base : l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes et la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage rédaction de mémos, etc.). Dans cette perspective de flexibilité, toutes les données sont considérées comme potentiellement pertinentes : « *all is data* » (Glaser, Strauss, 1967). Le chercheur est attentif à ce qui émerge du terrain pour lui permettre une compréhension la plus fine et fidèle possible par rapport aux données empiriques. Tout type de données peut être mobilisé pour constituer son corpus : des notes prises après une conversation informelle, des données d'archives, des notes d'observations, d'autres résultats de recherche, des artefacts, des données provenant de journaux ou correspondances épistolaires, etc. Sans être aussi radicale que dans certaines autres approches de l'induction analytique⁹², la méthode de la théorisation ancrée n'en est pas moins rigoureuse scientifiquement. L'opérationnalisation méthodique de l'induction qui la caractérise se déploie sous différents aspects : principes d'exploration et d'inspection, application du critère de l'*emergent-fit*⁹³, échantillonnage théorique, manière particulière d'avoir recours aux écrits scientifiques, sensibilité théorique et circularité de la démarche.

La finalité de l'approche de B. Glaser et A. Strauss (1967) dite de la *Grounded Theory* est de proposer une nouvelle façon de faire de la recherche en SHS : inverser la logique habituelle des approches spéculatives et hypothético-déductives inspirée des sciences dures prédominantes dans le monde occidental pour se laisser toucher par l'émotion et le registre du sensible.

Ce chapitre VI qui présente plus en détail le programme de recherche, montre que plusieurs projets suscitent cette théorie : de par les terrains d'étude concernés et les objectifs de

⁹² Cette inversion de logique qui conduit à construire un cadre théorique à partir des données, se situe dans une orientation d'émergence et une perspective essentiellement inductive : l'aboutissement du processus est une démarche qui émerge des données. Toutefois F. Guillemette et J. Luckerhoff (2009) soulignent qu'il existe une distinction à faire entre cette orientation inductive de la méthode de théorisation ancrée et les méthodes spécifiques d'induction analytique telles qu'on peut les trouver dans certaines approches d'analyse qualitative (Blais, Martineau, 2006 ; Deslauriers, 1997 ; Rechertz, 2004 ; Thomas, 2006).

⁹³ L'*emergent-fit* désigne l'ajustement de la théorisation en fonction des émergences.

recherche poursuivis l'usage de la méthode de la théorisation ancrée telle qu'elle vient d'être décrite, se révèle pertinente. Elle intègre donc les méthodes de recueil et d'analyse déjà expérimentées et se complètera de l'analyse *in vivo* de l'activité réelle.

3. Proposition d'une perspective phénoméno-praxéologique dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur

Le projet qui consiste à étudier le développement professionnel des enseignants-chercheurs et à documenter l'intelligence pragmatique de l'action conduit à un positionnement épistémologique qui articule les approches phénoménologique et praxéologique. Cette perspective de recherche interroge la nature et le mode de production habituel des connaissances en SHS/SE; elle questionne le développement professionnel et la construction de l'expertise qui se réalisent dans l'activité même – voire dans la combinaison articulée d'activités. Elle conduit à s'intéresser à l'articulation entre les démarches de recherche, d'action et de formation ainsi qu'à l'étude de ses apports à la construction de connaissances dans le domaine.

L'approche phénoméno-praxéologique permet d'aborder la subtilité de l'activité réelle et des processus qui la traversent sous l'angle du vécu des acteurs ainsi que de ce qu'ils en disent, en l'articulant à l'observation de leurs pratiques effectives. Il s'agit par conséquent de questionner la méthodologie pertinente à mobiliser pour ce faire. Elle ouvre des perspectives pour les recherches à venir par l'adoption plus affirmée des méthodes de la théorisation ancrée, ou aussi à certaines conditions⁹⁴, celles du *design based research*.

La dimension praxéologique permettant d'étayer les choix en matière d'ingénierie et les choix politiques d'accompagnement ou non du développement professionnel des enseignants-chercheurs dans les institutions, elle documente le champ de pratique de la pédagogie de l'enseignement supérieur. En référence à la définition de la pédagogie universitaire donnée par M. Frenay *et al.* (2010) elle participe ainsi à en documenter le second angle relatif aux structures qui soutiennent le développement professionnel pédagogique (*educational development*). La réflexion évaluative conduite au fil du projet *Hy Sup* (Deschryver, Charlier, 2013) a souligné ce double objectif de plus en plus souvent assigné à la recherche : construire des connaissances sur les activités effectives et participer à la transformation sociale des situations dans lesquelles elles se déploient [16].

La perspective phénoménologique et praxéologique de l'activité met en place les conditions de conceptualisation de la notion de posture en s'articulant à deux méthodes qui accordent une primauté à l'action située et à la relation entre connaissance et intervention, conceptualisation et action. Il s'agit d'étudier l'articulation de la recherche à l'action et son effet sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs partenaires ; mettre en visibilité la construction de connaissances qui s'opère dans ce type de démarche. En documentant scientifiquement les décisions politiques et stratégiques en relation avec les environnements de travail et de formation (ressources mises à disposition pour le soutien à l'enseignement ; moyens de reconnaissance et de valorisation), il s'agit de participer à positionner les SHS/SE et leurs possibles apports scientifiques dans le champ du politique.

⁹⁴ Selon J. van den Akker *et al.*, (2006, p. 5), une méthode de *Design Based Research* se caractérise comme étant interventionniste, itérative et orientée à la fois vers le processus, la théorie et l'utilité.

Cette forme de contribution s'inscrit dans la mission universitaire de valorisation des travaux de recherche et de mise en visibilité de leur utilité sociale.

3. 1 - Identifier le processus d'élaboration de connaissance à l'articulation de la recherche et de l'action

Dans le prolongement des travaux conduits ([14] ; [15] ; [16] ; [17]) et en cohérence avec une inscription de ces travaux en sciences de l'éducation, cette approche permet d'étudier, sur le terrain du développement professionnel des enseignants-chercheurs et celui de la pédagogie universitaire, l'articulation entre différentes activités susceptibles de se constituer en espaces de production de connaissances. Les problématiques auxquelles l'enseignement supérieur est confronté imposent souvent des analyses complémentaires entre plusieurs acteurs concernés à divers titres par les questions de recherche et d'enseignement (enseignants-chercheurs, responsables politiques, étudiants, ingénieurs et conseillers pédagogiques, etc.). Selon M. Bru (2002), il existe diverses manières d'étudier les pratiques et c'est le dialogue entre ces diverses approches qui devrait permettre de progresser dans un projet scientifique. On retrouve cette même idée chez B. Albero et J. Guérin (2014) dans leur proposition d'explicitier les caractéristiques des différents courants de l'analyse de l'activité, en vue de cumuler les résultats et de produire une synergie constructive et utile. Chaque approche s'inscrit selon M. Bru (*ibid.*) dans un rapport particulier aux pratiques qui ouvre des possibilités de connaissances complémentaires mais non superposables et dont il est important d'identifier les limites : depuis la recherche des pratiques les plus efficaces aux recherches à visée heuristique, en passant par les travaux qui tentent de participer de l'intérieur à la transformation des pratiques, ou bien encore par l'analyse des pratiques en formation des enseignants. Parmi les différentes formes de recherche que repère M. Bru (*ibid.*), l'étude des pratiques dans une visée heuristique⁹⁵ (décrire, expliquer, comprendre les pratiques enseignantes) répond au besoin important de constituer un corps structuré de connaissances relatives aux pratiques enseignantes (Tardif, Lessard, 1999). Il manque aujourd'hui selon lui, des corpus substantiels qui permettraient de rendre compte de la manière dont on enseigne de l'école à l'université. A cette analyse, sans doute est-il possible et souhaitable d'ajouter qu'il manque tout autant d'études sur la manière dont un enseignant-chercheur vit et se développe professionnellement au fil de sa carrière.

Dans cette même ligne de travail, le programme de recherche proposé offre comme perspective de prolonger et de consolider les bases des modèles théoriques du développement professionnel à visée d'expertise. Comme expliqué au chapitre IV, le cheminement méthodologique a conduit à stabiliser (provisoirement) une démarche en phase avec l'approche phénoméno-praxéologique. Les conditions d'élaboration des connaissances sur l'activité de l'enseignant-chercheur et plus spécifiquement sur celle qui construit son développement professionnel et son expertise ne sont pas des plus classiques : inter ou transdisciplinarité, méthode inductive en lien avec les terrains d'enquête, élaboration de connaissances enracinée dans l'action (Glaser, Strauss, 1967), selon une dynamique itérative qui prend en compte le sens et la signification attribuée par les acteurs à leurs propres pratiques. Or comme cela a été précisé au chapitre II, cette proximité ne va pas de soi quand il s'agit de trouver un positionnement d'enquête produisant une

⁹⁵ A noter que les trois autres formes sont selon M. Bru (2002) : recherche des meilleures pratiques ; étude des pratiques et action sur elles ; étude des pratiques dans (pour) la formation des enseignants.

connaissance objectivée, formalisée par des concepts, voire des théories opératoires selon une double finalité de compréhension et de transformation.

Chercher à rendre compte de la dynamique de l'activité de l'enseignant-chercheur et à la caractériser, suppose de repérer chez chaque enseignant-chercheur les composantes de sa pratique qui changent le plus souvent de modalités ou au contraire celles qui évoluent peu. Comme l'indique M. Bru (2002) dans ses travaux relatifs aux enseignants en milieu scolaire, la question reste entière de savoir à quoi tiennent les profils et tendances dans les pratiques ou encore, à quoi sont dues les variations (ou les non variations) d'une même pratique. En faisant l'hypothèse que les formes différentes que prend une pratique ne sont pas aléatoires et qu'il existe une ou des relation(s) entre ces processus et les profils de la pratique réalisée⁹⁶, il cherche à les expliquer, c'est-à-dire à en identifier les organisateurs et à explorer les processus de contextualisation. C'est dans cette même ligne de travail que sont étudiées les interrelations entre le sujet, son contexte et les objets qui instrumentent son activité et qu'une attention particulière est portée à la nature compossible des environnements (Simonian, 2015, p. 21). Un tel croisement est également à réaliser à plusieurs autres niveaux : disciplinaires mais aussi catégoriels.

3. 2 - Repérer le processus de développement professionnel dans l'articulation entre la recherche et l'action

L'un des enjeux de la seconde orientation⁹⁷ donnée aux travaux qui visent à articuler le faire, le dire et le ressentir, questionne le développement professionnel et la construction de l'expertise qui se réalisent dans l'activité même. Le courant du *Scholarship of teaching and learning* (SoTL), développé par E.L. Boyer (1990) doit ici être mentionné car comme le précise D. Bédard (2014), il traduit une forme de développement professionnel qui mobilise successivement ou simultanément les activités d'enseignement, de formation et de recherche. Cette démarche inductive met les praticiens en situation de prendre une part active à l'élaboration de cadres de références, de participer à leur construction, en tant qu'acteurs, accompagnés par les chercheurs. Elle permet de s'approprier ainsi une réalité plus formelle des connaissances scientifiques et de leur mode de construction⁹⁸. La proposition à l'époque novatrice⁹⁹ de lier le concept de *scholar* (érudit), habituellement associé aux activités de recherche, à celui de l'enseignement pour fournir un cadre de

⁹⁶ Son choix théorique n'en reste pas à une option qui se contenterait d'observer des comportements, de les catégoriser et d'en spécifier les stimuli déclencheurs (béhaviorisme) ; il ne se réduit pas non plus à une explication en termes d'effets de situation ici et maintenant (situationnisme). C'est la raison pour laquelle, pour intégrer les dimensions historique et temporelle, M. Bru (*ibid.*) parle de pratique en contextes (pratique contextualisée et « contextualisatrice ») et non de pratique située. Ses travaux en vue de mieux connaître les organisateurs de la pratique, se donnent pour but d'examiner les processus de contextualisation selon trois axes interdépendants (intra-profil, inter-profil et externe).

⁹⁷ Pour mémoire : (2) une étude des articulations entre les modes d'intervention (recherche, action, formation, conseil, expertise) et des effets de ce qu'elles produisent comme type de connaissance en SHS.

⁹⁸ En analysant la réalité pédagogique qui est la sienne, l'enseignant contribue à la production « de connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage », il publie dans les revues spécialisées du champ, participe à des colloques, etc.. On y observe d'ailleurs souvent un clivage, voire des tensions, entre les contributions des praticiens réflexifs et des praticiens-chercheurs d'une part, et, d'autre part, celles des chercheurs en sciences de l'éducation. C'est pour cette raison que l'auteur propose d'associer praticiens-chercheurs disciplinaires et chercheurs experts dans l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein des équipes pluridisciplinaires dans le cadre de projets communs de recherche. Cette approche s'apparente à celle de la recherche-action-formation (Charlier, 2005) qui pourrait constituer une piste intéressante pour la professionnalisation des enseignants comme pour le développement personnel.

⁹⁹ Au sens où « novation » désigne une proposition nouvelle, originale, « qui représente une création qui n'avait auparavant aucune existence » (Bédard, Bédard, 2009).

référence, répondait à la préoccupation d'améliorer la qualité de l'enseignement en Amérique du Nord.

Selon la littérature anglophone, les travaux de D. Schön (1983, 1994), évoqués aux chapitres II et V pour expliciter la réflexivité en tant que condition du développement professionnel, ont participé à opérationnaliser le passage vers le SoTL. En même temps que d'autres auteurs l'ont fait dans d'autres milieux (Kolb, 1984 ; Dewey, 1933), D. Schön a été l'un des premiers à valoriser les connaissances expérientielles dans le milieu enseignant, en proposant le concept de « praticien réflexif » (cf. point 1.2 du chapitre V). Selon lui, de telles connaissances s'élaborent dans un esprit de recherche que développe l'exercice d'analyse réflexive du vécu professionnel. Tout enseignant-chercheur qui vise à améliorer sa pratique d'enseignement en réalisant une analyse réflexive de cette pratique peut être qualifié de *teaching scholar*, à partir du moment où il la documente des apports de la production intellectuelle et scientifique du domaine. Une telle pratique contribue à l'amélioration de la qualité de son enseignement. Il est intéressant de souligner ici que C. Kreber (2002, 2007) qualifie d'« excellence dans l'enseignement » (*Teaching Excellence*) cette pratique réflexive, parfois intuitive, basée sur l'expérience, valorisant la connaissance du milieu de pratique, de l'action, tout comme la capacité réflexive et la capacité à se poser des questions. Il précise qu'il peut s'y ajouter celle d'une « expertise en enseignement » (*Teaching Expertise*) qui se caractérise par une pratique renseignée par la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. L'expertise en enseignement va plus loin que le réflexe de se poser des questions personnelles ancrées dans sa pratique ; elle implique d'adopter une posture de « praticien chercheur » (Bédard, 2014).

L'importance que prend en Europe ce courant (SoTL) est perçue par M. Frenay *et al.* (2010) comme un indéniable stimulateur du développement pédagogique car il donne une direction visible au cheminement des acteurs dans leur développement professionnel. S'il ouvre des possibles participant à créer un environnement favorable à la transformation des activités, il reste cependant à en questionner les fondements et la transposition culturelle un peu rapide qui en est faite en Europe. Les travaux conduits dans le cadre du courant du SoTL¹⁰⁰ mettent l'accent sur cette articulation, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants du supérieur : certains d'entre eux tentent d'étudier la manière dont l'enseignement peut s'inscrire de façon harmonieuse dans les activités du chercheur et être valorisée en tant que telle. En effet, en dépit de ce double affichage d'une fonction d'enseignant et de chercheur (dont est porteur l'intitulé même de son métier), la mission recherche tend à occuper une place dominante dans l'activité de l'universitaire. Dans ses travaux fondateurs, E.L. Boyer (1990) distingue plusieurs étapes de la professionnalisation enseignante que K. Trigwell, E. Martin, J. Benjamin, M. Prosser synthétisent de la manière suivante : découverte ; intégration en faisant des liens entre disciplines et en se situant dans un champ large ; application de la recherche dans une dynamique d'interaction avec l'action ; enseignement (2000, p. 155)¹⁰¹. Cette méthode (SoTL), propre à la pédagogie universitaire, a été reprise ou adaptée par de nombreux chercheurs, y compris francophones. N. Rege Colet, L. Mc Alpine, J. Fanghanel, C. Weston ont souligné son intérêt pour conceptualiser et guider le développement de la profession enseignante dans le

¹⁰⁰ Langevin (2008) ; Rege Colet, Berthiaume, (2009), cités par Rege Colet, Mc Alpine, Fanghanel, Weston, (2011), ont proposé « expertise dans l'enseignement » comme équivalent en langue française.

¹⁰¹ « (a) *The scholarship of discovery – close to the old idea of research ; (b) the scholarship of integration – which involves making connections across the disciplines and placing the specialties in larger context; (c) the scholarship of application – which goes beyond the application of research and develops a vital interaction and so informs the other; and (d) the scholarship of teaching – which both educates and entices future scholars by communicating the beauty and enlightenment at the heart of significant knowledge. »*

supérieur. Pour ces auteurs, « l'enseignement d'un enseignant universitaire professionnel est alimenté par la recherche sur l'enseignement ainsi que par les apports de la didactique dans sa discipline et les théories relatives à l'apprentissage » (2011, p. 94). Ce qui a tendance à être présenté comme un idéal à atteindre est à questionner car d'une part il présente le risque d'une certaine « déqualification » des enseignants-chercheurs à l'occasion de leur professionnalisation (Lameul, 2015) et d'autre part, il peut participer à une dévalorisation du métier d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation (Albero, 2015).

L'étude ici amorcée des caractéristiques et conditions du développement professionnel d'un enseignant-chercheur ainsi que des apports produits par des analyses complémentaires d'acteurs articulant leurs activités entre en résonance avec la réflexion introduite par ce courant du SoTL. Il reste toutefois à l'affiner et à en questionner les effets du point de vue culturel et épistémologique. Quels effets sont ceux d'un emprunt aussi rapide d'une conduite propre à la culture nord-américaine ? Quelle prise en compte de la culture francophone et celle des terrains partenaires ? Quelle part faite aux aspects qui permettent de créer des possibles pour les acteurs dans l'environnement ? Plusieurs des projets présentés à la suite devraient permettre de développer ces questionnements – notamment les projets en partenariat avec le Québec dont une des richesses est de confronter les dimensions interculturelles.

La diffusion accélérée de la démarche SoTL introduit un second questionnement par rapport au risque de confusion des activités et des rôles : assimilation des activités de « réfléchir » et de « chercher » ; perte de vue des spécificités des métiers ; tendance à dévaloriser la recherche en SHS (Albero, 2015 ; Lameul, 2015) en laissant croire à une accessibilité à la portée de tous. Dans ses études relatives à l'enseignement en milieu scolaire, M. Bru (2002) alerte sur le fait que, dès que les théories de l'enseignement sont mobilisées, d'autres textes de référence¹⁰² sont convoqués notamment ceux développées par les enseignants qui, par leur réflexion personnelle et collective, cherchent à étayer leur action en classe sur des bases théoriques. Ce recours à des diverses références qui permet d'interroger, de faciliter, d'améliorer les pratiques satisfait l'usage social des produits de la recherche : il donne souvent lieu à une modélisation définissant les choix à privilégier dans la mise en œuvre pratique de l'enseignement. Si ces modèles conçus pour la pratique possèdent un intérêt certain parce qu'ils permettent un recul critique vis-à-vis du faire et qu'ils fournissent des schémas directeurs pour concevoir et orienter l'action, ils ne peuvent pas, en même temps, remplir pleinement des fonctions de description, d'explication ou de compréhension de la pratique enseignante (Dessus, 2000). Pour être réalisées, ces fonctions doivent se dégager de l'intention de conformer la pratique à telle ou telle option même si, pour des raisons idéologiques ou scientifiques, cette option est particulièrement souhaitable. M. Bru (*ibid.*) propose donc de travailler à la construction de modèles de la pratique enseignante, de leurs différentes finalités, de leurs différents modes d'organisation et des différents processus qui les caractérisent. Ce questionnement est d'autant plus capital que ce rapport plus étroit entre la pratique et la recherche que valorise le SoTL tend à apparaître comme l'une des conditions d'émergence dans les institutions, des innovations, pédagogiques et curriculaires. Or, dans le paysage universitaire en mutation que décrit le chapitre I, la question de l'innovation en matière de formation devient stratégique, tout comme la posture qu'occupera chaque enseignant-chercheur (Bédard, 2014). Ce point de vigilance sur la nature et les modes d'articulation des activités constitutives du développement professionnel d'un enseignant-chercheur introduit la préoccupation abordée dans le dernier

¹⁰² Par exemple, celles développées et soutenues par les courants pédagogiques ou par les autorités académiques et ministérielles.

point de cette partie qui questionne la contribution de cette note de synthèse au positionnement des SHS et plus particulièrement des sciences de l'éducation dans le champ de la recherche et de l'action.

3. 3 - Positionner les SHS et les SE dans le champ scientifique en développant le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur

Le paysage institutionnel évoqué au chapitre I montre que la France, malgré quelques initiatives ponctuelles¹⁰³, n'a pas favorisé le développement de la recherche en éducation alors que depuis les années 1990, elle s'est fortement développée en Amérique du Nord et dans la francophonie européenne. Par ailleurs, l'émiettement de la recherche sur les technologies en éducation et formation produit une multitude de travaux et d'enquêtes qui s'ignorent en s'additionnant sans cumuler, offrant le spectacle d'un domaine en apesanteur dans une sorte de modernité amnésique et anhistorique (Albero, 2004, 2011a). Au constat que la pédagogie et ses technologies continuent à faire problème dans de nombreuses universités françaises, B. Albero (2014) aborde l'impératif qui consiste, compte-tenu des enjeux actuels, à développer un secteur de recherche à part entière, capable de produire les paradigmes d'analyse et les connaissances méthodiques indispensables à l'évolution des cultures d'action et à la structuration des pratiques institutionnelles dans le domaine. Le programme proposé s'inscrit dans cette ligne de travail. Sensible au fait que, selon B. Albero (*ibid.*), la faible attention accordée aux apports des sciences de l'éducation place les acteurs du domaine dans les mêmes conditions de découverte et de questionnement qu'au moment de la création de la discipline, il y a près de cinq décennies, ce programme vise à prendre sérieusement en compte ces apports dans une visée cumulative.

Le champ émergent de la « pédagogie universitaire numérique »¹⁰⁴ pourrait offrir l'occasion de fédérer différents chercheurs autour d'un programme de recherche coordonnant plusieurs chantiers en vue d'une confrontation et d'une cumulativité des travaux. B. Albero (2004 ; 2011a) a énoncé deux conditions pour la réalisation de cette ambition : redonner un fondement socio-historique à l'analyse du couplage entre la pédagogie et ses instruments ; construire un cadre théorique transdisciplinaire. A l'issue de l'écriture de cette note de synthèse, au moins trois conditions méritent d'être ajoutées : articuler les niveaux de lecture de l'activité ; en revaloriser notamment la lecture phénoméno-praxéologique ; travailler dans une perspective d'appropriation des résultats par les acteurs de terrain.

Redonner un fondement sociohistorique à l'analyse du couplage que forment la pédagogie et ses instruments crée les conditions pour que la communauté des chercheurs puisse partager une histoire commune, une connaissance des évolutions de l'institution dans ce domaine et une compréhension des tentatives, des expériences et des initiatives prises par les divers acteurs aux divers niveaux de l'éducation et de la formation. Cette première préoccupation répond aux interpellations régulièrement adressées aux sciences de

¹⁰³ Pour « coordonner la recherche en éducation, améliorer sa qualité et mieux mettre ses résultats à la disposition des acteurs du système éducatif », plusieurs initiatives ministérielles ont été prises à partir du milieu des années 1990 : le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE 1995-2000), le programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF 2002), les équipes de recherche technologique éducation (ERTE 2004).

¹⁰⁴ Cette notion de « pédagogie universitaire numérique » est provisoirement définie comme « *un champ de recherche et d'intervention qui vise à rendre intelligibles les situations d'apprentissage numérique dans l'enseignement supérieur, en prenant en compte les éléments de contexte d'ordre politique, organisationnel et didactique, de nature formelle ou informelle* » (Lameul, Loisy, 2014, p. 204)

l'éducation sur leur utilité sociale et leur capacité à influencer les évolutions des représentations et des pratiques (Lenoir, 2004). Redonner toute son importance au contexte sociopolitique et institutionnel dans lequel se déploie l'offre de formation apparaît tout aussi important (Albero, Thibault, 2009). L'éducation et la formation ne sont pas des activités neutres, ni pouvant répondre à l'urgence des utilités immédiates. Elles sont enracinées dans une histoire, une culture, une politique sociale et économique, aujourd'hui directement dépendantes des orientations et dynamiques européennes et mondiales. Il apparaît donc indispensable d'explicitier les apports et les limites des politiques publiques en matière de formation à l'université, de comprendre les constituants des décisions et des incitations, de mettre au jour les projets sociaux et économiques qu'elles sont supposées servir. Cette approche permettrait de dégager les dynamiques congruentes ou contradictoires entre les discours, l'efficacité des actions et leurs conséquences sur l'actualisation de l'institution au regard des besoins sociaux. Compte-tenu des multiples enjeux actuels, la recherche doit pouvoir expliciter les valeurs qui orientent les démarches de compréhension et d'explication ainsi que les choix de questions, concepts et méthodes, modélisations et types d'enquête. À ces conditions, la recherche en éducation et formation devrait pouvoir enfin, associée à des séquences de sensibilisation et de formation des acteurs à tous les niveaux, contribuer à impulser des changements structurels significatifs dans les conceptions, les formes et les pratiques de l'institution universitaire.

L'expérience acquise en près de cinquante ans de travaux et de débats en sciences de l'éducation permet d'affirmer qu'il est impossible de produire une analyse de la formation et de l'activité pédagogique par la simple somme des perspectives, qu'elles soient pluri- ou inter- disciplinaires. B. Albero, (2010a) considère comme indispensable la construction d'un cadre théorique transdisciplinaire appuyé sur les apports des SHS les plus compatibles avec les constructions conceptuelles qui placent l'acteur au centre de son action et en relation interdépendante avec son environnement. Le travail de recherche ici présenté est motivé par le souci d'apporter sa contribution à la construction de connaissances dans cette perspective et à consolider un positionnement en recherche attentif aux besoins sociaux. Si cela semble aller de soi dans l'élaboration d'une note de synthèse, il semble qu'une mention spéciale par rapport à la nature des travaux n'est pas à négliger : s'intéresser à la dimension humaine de l'activité sociale semble correspondre à un besoin de l'époque contemporaine et en phase avec l'actualité du jour. L'approche phénoméno-praxéologique apparaît comme une voie d'avenir pour le traitement de ces questions sociales. La contribution de cette note trouve donc sens dans sa préoccupation de synthétiser des résultats selon une utilité sociale à plusieurs niveaux : mise en relation avec le politique, accompagnement des professionnels, mais aussi des doctorants et de futurs HDR. La navigation entre champ de recherche et d'intervention suppose une compétence à voir large face aux situations (Thatch, Murphy, 1995 ; Linard, 1989, 2002). Rendre accessible ses recherches à la société suppose d'avoir également travaillé les modalités de traduction des résultats de recherche. Comme le souligne M. Bru (2002), il y a différentes formes de formalisation et elles ne sont pas à confondre mais à spécifier pour être mieux utilisées à bon escient.

4. Les projets de recherche en cours et à développer

Les études réalisées sur le développement professionnel de l'enseignant-chercheur, la construction de son expertise ainsi que sa reconnaissance dans le supérieur mettent en valeur l'impératif méthodologique d'articuler deux orientations principales de travail. L'une

visé à enrichir la théorie de l'activité en conceptualisant la notion de posture pour étayer la compréhension du processus de développement professionnel visant l'expertise ; l'autre recherche plus particulièrement à documenter les conditions de production de connaissance sur le développement professionnel à l'articulation entre action, pratique réflexive et recherche. Les travaux envisagés à l'avenir s'attacheront à mettre en relation ces deux orientations dans les divers projets qui sont présentés ci-dessous. L'objectif de cette troisième partie est double : présenter synthétiquement les principaux travaux personnels et collectifs qui à l'avenir devraient permettre d'approfondir ces orientations ; spécifier en quoi cet ensemble de projets est susceptible de constituer un programme de recherche.

4. 1 - Le projet franco-qubécois : effets de la formation et de l'accompagnement sur les pratiques des enseignants novices et sur les apprentissages des étudiants

La recherche conduite par l'Université de Québec à Montréal (UQAM) à laquelle participe le Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la Didactique de l'Université Rennes 2 (CREAD, EA 3875) vise à identifier des effets de la formation et de l'accompagnement des enseignants novices dans différentes situations (formés-accompagnés, formés et non formés-non accompagnés). Elle est à situer dans un contexte où la professionnalisation des métiers du supérieur est de plus en plus questionnée et où la formation pédagogique des universitaires prend une place de plus en plus importante tant au niveau national (Berger, 2012 ; Bertrand, 2014) qu'au niveau européen (Rege Colet, Berthiaume, 2009 ; Mc Aleese *et al.*, 2013). A l'heure où, dans l'enseignement supérieur, « il apparaît nécessaire de favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement » (Bertrand, 2014, p. 2), le constat selon lequel « les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession » (Rege Colet, Berthiaume, 2009, p. 138) devient de plus en plus préoccupant.

La recherche *Effets de la formation et de l'accompagnement sur les pratiques des enseignants novices et sur les apprentissages des étudiants* (2015-17) conduite par L. Ménard, est à situer en tension entre des constats de recherche qui montrent le peu d'effet de la formation – voire son effet négatif lié à la perte de confiance – sur les conceptions et les représentations des professeurs (Hanbur, Prosser, Rickinson, 2008 ; Stes, Van Petegem, 2011) et l'affirmation de J.-M. Barbier (2000a/b/c/d) selon laquelle les conceptions et représentations ne traduisant qu'une partie de la réalité, elles ne permettent pas d'inférer les actions réelles des professeurs. Quelles sont alors, dans de telles conditions, les influences possibles de la formation sur les pratiques des professeurs ? Qu'advient-il si un accompagnement est prodigué ? Telles sont deux questions sur lesquelles s'est penché le groupe de recherche international en s'intéressant de manière longitudinale aux pratiques de 55 enseignants novices de 8 universités canadiennes et françaises. A partir de données collectées chaque année par observation puis par entretien auprès des universitaires, ce projet de recherche compare les pratiques d'enseignement (observation en salle de cours) et le discours des interviewés sur ces pratiques (entretiens). Cette recherche qui a déjà capitalisé de nombreuses données, a permis de réaliser des analyses exploratoires sur les représentations des pratiques qu'ont les enseignants novices en France et au Québec (Ménard *et al.*, 2014, 2015 ; Leduc *et al.*, 2016). Pour l'instant, l'analyse des données révèle que, dans leur ensemble, les pratiques des professeurs formés ne se distinguent pas, en début de parcours, de celles des professeurs sans formation. Toutefois, ceux qui sont accompagnés par un conseiller pédagogique après leur formation initiale semblent montrer

des pratiques qui évoluent vers une plus grande centration sur l'apprentissage étudiant lorsqu'ils s'engagent dans la démarche.

Cette recherche franco-québécoise offre un terrain d'exception pour amorcer cette étude longitudinale si nécessaire à l'analyse du « développement professionnel ». La mise en perspective des données recueillies sur trois années (2014-2017) documente la manière dont chacune des conditions et composantes du processus agit dans les situations étudiées. Une enquête est en cours pour repérer dans les profils établis en première année d'étude les conceptions et croyances des enseignants novices ainsi que leur représentation du métier à partir de la manière dont ils imaginent le professeur idéal. L'étude de l'évolution du positionnement des enseignants durant les trois années et l'étude des différentes dimensions qui construisent ce positionnement pourra se faire cette année de manière plus approfondie. La grille d'analyse de la posture enseignante (voir ci-dessus)¹⁰⁵ pourra être mise à l'épreuve de ce terrain ; elle permettra de compléter les données déjà recueillies par ailleurs en documentant les dimensions biographique, psycho-sociale, socio-cognitive, sensible, pragmatique et éthico-culturelle. Les situations d'enseignants qui refusent ou fuient l'accompagnement seront plus particulièrement étudiées dans le cadre de cette recherche. Les éléments de compréhension apportés de cette manière devraient constituer de précieuses ressources pour orienter les moyens d'accompagnement des enseignants-chercheurs à mettre en place au niveau institutionnel en vue de soutenir leur développement professionnel en matière de pédagogie universitaire.

2 - L'étude des usages du *e-portfolio* en région Bretagne (UBL)

Le projet Etude des usages du *e-portfolio* financé par la communauté des établissements (Université Bretagne Loire : UBL) prolonge les travaux amorcés au CREAD ([8] ; Lameul, Eneau, 2014, Lameul, Dorval, 2015 ; De Bohan, Pentecouteau 2014 ; Lameul *et al.*, 2016). Il offre un cadre pour approfondir et en élargir le champ d'étude (10 formations étudiées) en s'intéressant notamment aux environnements dans lesquels s'inscrivent les démarches *e-portfolio*. Une collaboration scientifique s'amorce avec l'université de Sherbrooke à l'issue d'un symposium partagé à l'association francophone pour le savoir (ACFAS) 2016 sur ce thème. Il vient enrichir la réflexion conduite autour de la démarche et de l'artefact susceptible de soutenir le travail nécessaire à l'élaboration d'une place affirmée d'acteur dans le champ de la recherche en éducation et formation.

De manière complémentaire à cet intérêt scientifique, ce projet présente des dimensions stratégiques et politiques au service de la seconde orientation du travail : 1) il participe à développer des connaissances et compétences dans l'unité de recherche sur la question de l'usage pédagogique du *portfolio* dans les environnements de formation, ce qui permet de faire reconnaître l'expertise du CREAD (EA 3875) ; 2) il vise à documenter de manière argumentée les choix politiques et techniques (au niveau du site UBL et au niveau national) en prenant appui sur des expérimentations en cours émanant du terrain breton de l'enseignement supérieur. En effet, depuis plusieurs années, les établissements de la région Bretagne ont introduit le *e-portfolio* Mahara dans leurs offres de formation. Il importe aujourd'hui de prendre un recul critique vis-à-vis de ces usages pédagogiques et de questionner les transformations apportées pour les enseignants et les étudiants, dans une perspective de généralisation et d'inscription dans le cadre de la formation tout au long de la

¹⁰⁵ La grille d'analyse des dimensions caractéristiques de la posture professionnelle proposée au point 1 de ce chapitre les décline en dimensions socio-historique, psychosociologique, cognitive, sensible, pragmatique, éthico-culturelle.

vie (FTLV). Dans une démarche inspirée de la théorie ancrée, une première étude exploratoire vise à repérer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage avec le *e-portfolio*, de tenter d'en distinguer la variété des usages et les incidences en termes de transformation pédagogique effective.

Le centre régional de soutien à l'enseignement, de formation à la pédagogie universitaire numérique et de valorisation (UTICE) offre un cadre adapté pour accueillir les recommandations formulées dans cette étude et pour prendre en compte les résultats lors de la conception de formations relatives à l'usage du *portfolio*.

Un projet est en cours de montage pour déployer cette première étude, lui donner de la visibilité et trouver ses moyens de financement.

4. 3 - Un projet de recherche sur l'activité enseignante dans le supérieur pour construire l'offre de formation (UTICE, UBL)

Ce projet de recherche en cours de finalisation et recherche de financement¹⁰⁶ émane d'un groupe de travail « montage de l'offre de formation » préparatoire au lancement de l'UTICE évoqué ci-dessus. Il devrait naturellement trouver sa place dans le programme de recherche de B. Albero et J. Guérin (2014) car il est focalisé sur l'analyse de l'activité de l'enseignant-chercheur en contexte. La confrontation d'idées des enseignants-chercheurs et ingénieurs pédagogiques qui composent le groupe autour de la conception d'une offre de formation adressée aux enseignants-chercheurs a conduit à laisser de côté le projet initial d'un référentiel de compétences construit *a priori* ou à partir d'un questionnaire d'enquête pour s'orienter vers une démarche ancrée dans l'analyse de l'activité des enseignants. Cette évolution dans l'orientation de travail est sans doute à mettre en relation avec les remarques de B. Albero et M. Nagels (2011) face au constat de l'instrumentalisation de la notion de compétence à des fins de pilotage des organisations et de gestion des ressources humaines. Selon eux, il paraît plus nécessaire que jamais, pour la recherche en SHS et notamment en sciences de l'éducation, de travailler à élaborer des modèles conceptuels¹⁰⁷ selon une double finalité : comprendre les phénomènes et les processus en jeu dans la formation en acceptant de les saisir ensemble dans leur complexité et parvenir à proposer en conséquence des outils adaptés et compatibles pour le développement des individus et des organisations.

Le but de ce projet de recherche est donc de partir des réalités de terrain, de les analyser en termes d'activités et de connaissances mobilisées pour induire des orientations de formation à proposer aux enseignants. Il s'agit de questionner l'environnement d'apprentissage personnel et collectif des étudiants prenant en compte le contexte d'évolution de l'enseignement supérieur tel que présenté au chapitre I. A titre d'exemple, plusieurs des éléments contextuels pourraient être pris en compte :

- Les enseignants sont aujourd'hui placés face à une offre de services numériques qui se renouvelle constamment. Comment leur permettre une appropriation pertinente ? Quels usages favoriser pour chaque type d'outils ? Comment les intégrer dans un enseignement

¹⁰⁶ Il a fait l'objet d'une réponse à l'appel à manifestation d'intérêt lancé en juillet 2016 par la DGESIP-MENESR (retenu en pré-sélection).

¹⁰⁷ Dans cette perspective, les théories de l'activité et la didactique professionnelle lorsqu'elles intègrent une perspective sociotechnique apportent un étayage théorique et une approche méthodologique qui s'avèrent opératoires. Elles permettent de comprendre les conditions et de fournir les outils d'optimisation d'une instrumentation de la formation professionnelle, visant le développement de la compétence, aussi bien au plan individuel que collectif.

pour améliorer la qualité des apprentissages des étudiants ? Comment gérer un renouvellement permanent ?

- Certains espaces d'apprentissage émergents (*learning lab, fab-lab*) transforment l'organisation des enseignements : moins de cours en amphithéâtres, plus de salles collaboratives. Quelles stratégies de formation et quelles méthodes pédagogiques choisir dans de tels espaces ? Quels modèles d'apprentissage et quels instruments y favoriser ?

- Les étudiants ont développé des compétences liées aux usages du numérique (réseaux sociaux, jeux en ligne, etc.). Comment faire en sorte que les compétences mobilisées dans ces usages soient réinvesties dans les situations d'apprentissage ? Comment valoriser ce type de compétences dans la formation académique ?

- La masse d'informations disponibles sur Internet peut interroger l'habitus qui place l'enseignant dans une position de détenteur de savoir. Comment analyser, traiter cette masse d'information ? Comment trouver l'information juste ? Comment adapter les postures d'expertise en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des situations pédagogiques proposées ?

Cette démarche ancrée dans la recherche s'inscrit dans la ligne politique donnée au niveau national dans le cadre de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur (StraNES) définie dans le rapport de S. Bejean et B. Monthubert (2015) : incitation à produire des ressources pour les enseignants du supérieur et les équipes pédagogiques qui les accompagnent, à développer l'innovation pédagogique, à nourrir l'action des recherches en éducation, etc. La coopération envisagée entre chercheurs et ingénieurs pédagogiques permettra de construire une base de données de situations d'enseignement et d'apprentissage à partir de laquelle sera créée une offre de formation des enseignants pertinente et adaptée. Les conditions d'évolution de cette offre seront également définies à partir des travaux de recherche du domaine, des attentes des enseignants et des propositions remontées par les services d'appui à l'enseignement.

Ce projet de recherche s'intéressera aux situations d'enseignement/apprentissage inédites, pour lesquelles la formation et l'accompagnement n'existent pas ou peu : à titre d'exemple, construction de situations d'apprentissage à partir d'un MOOC ou en intégrant l'usage du *Fab Lab*. Ce travail permet de positionner l'activité de recherche du laboratoire dans une réelle démarche prospective.

La collaboration étroite avec d'autres unités de recherche¹⁰⁸ permettra d'assurer une approche pluridisciplinaire dès la phase de conception du projet conformément aux principes fondateurs de l'Université des TICE (UTICE). Celle-ci a vocation à être un lieu d'échanges et de collaborations entre universitaires en fonction d'enseignement et universitaires en fonction de recherche au niveau du site UBL. Pour démarrer, il est proposé la mise en œuvre d'un projet de recherche « Formation UTICE » piloté par le CREAD (EA 3875) en collaboration avec le centre de recherche Psychologie, Cognition et Communication (CRPCC, EA 1285) sur une durée de trois ans. Ce projet sera appuyé sur :

- les cadres de référence proposés par les deux unités de recherche (CREAD et CRPCC), voire des unités partenaires (Centre de recherche en éducation de Nantes : CREN, EA 2661) pour recueillir les données ;

¹⁰⁸ Par exemple : le Centre de recherche en psychologie, cognition communication (CRPCC, EA 1285) et le Laboratoire d'observation des usages des technologies d'information et communication (Loustic) de l'Université Rennes 2 ; l'Institut de recherche en informatique et systèmes aléatoires (IRISA) ; le Laboratoire d'informatique de l'université du Maine (LIUM, EA 4023) ; le Laboratoire d'informatique de Nantes Atlantique (LINA, UMR_C 6241).

- l'identification de situations d'enseignement-apprentissage significatives dans lesquelles doctorants et enseignants-chercheurs novices de l'enseignement supérieur utilisent des technologies, en particulier le numérique ;
- les références scientifiques liées à la théorie de l'activité humaine et la théorisation ancrée dont l'intérêt scientifique vient d'être illustré dans les chapitres précédents.

Le projet s'inspirera du modèle NéoPass@ction pour créer des ressources adaptées au supérieur, c'est-à-dire mettre en place une plateforme en ligne offrant des ressources vidéos réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation en classe des enseignants du supérieur. L'approche centrée étudiants permettra à l'UTICE d'engager une réflexion théoriquement étayée et empiriquement documentée au niveau national pour positionner la communauté d'universités et d'établissements (COMUE-UBL) comme des références dans le domaine de la pédagogie universitaire numérique.

Comme un certain nombre des projets de recherche mentionnés dans ce chapitre, le projet qui vise à concevoir l'offre de formation inter-régionale s'inscrit dans les orientations du programme à plusieurs titres : il est susceptible de produire des connaissances sur l'activité d'un enseignant-chercheur ; il documente les situations d'articulation de la recherche et de l'action en mettant concrètement en scène des moments de recherche- action-formation (Charlier, 2005).

4. 4 - Un projet à visée scientifique et pédagogique : l'étude du geste ostéopathique

Il est toujours bénéfique pour le chercheur de pouvoir se décentrer et observer en d'autres contextes une même activité. Dans un autre milieu que celui de l'enseignement supérieur, le projet de recherche en collaboration avec M. Loquet et en partenariat avec l'école d'ostéopathie de Rennes présente l'avantage pour le chercheur de se décentrer et de questionner l'activité d'un sujet dans un autre contexte et d'un autre point de vue (orientation 1). Le travail de co-élaboration avec l'équipe de direction de l'école ainsi que le co-encadrement de 4 étudiants en master 2 présentent l'avantage d'être en situation réelle de co-construction avec les étudiants et avec l'institution (orientation 2).

L'apprentissage des gestes ostéopathiques qui procurent soin et bien-être chez le patient est souvent abordé en termes contrastés et séparés : d'un côté, les connaissances médicales et techniques adéquates, et de l'autre, les relations interpersonnelles appropriées entre patient et thérapeute (qualité d'écoute, déontologie). Etudier les gestes ostéopathiques en situation professionnelle réelle permet de se détacher de ces catégories schématiques et générales pour saisir à elles seules, un peu du sens de l'activité experte. Les objectifs de recherche sont à la fois scientifiques et pédagogiques : contribuer à l'identification des connaissances expérientielles relatives aux métiers du soin corporel ainsi qu'à la mémorisation de ces savoirs et donner aux gestes ostéopathiques un réel statut d'objet de formation professionnelle documentée par la recherche. Celle-ci vise à plus particulièrement étudier trois aspects : l'ingéniosité du geste ostéopathique ; l'importance du regard expert ; la construction d'une posture professionnelle au service de l'alliance thérapeutique.

1) Les gestes professionnels produits en situation contiennent une part importante d'ingéniosité qui recèle des manières de faire éprouvées et cependant mal connues. Chez les praticiens experts, les gestes ostéopathiques de l'expérience, routinisés par l'exercice professionnel, n'exigent plus d'analyses longuement anticipées mais requièrent des régulations minimales effectuées dans l'instant.

2) Afin de rendre compte plus finement des manières de faire de l'expert, il est supposé que le regard qu'il porte à la situation procède selon un feuilletage d'anticipations d'actions dans l'instant, chaque action locale plus ou moins anticipée le guidant vers la suivante, caractérisant ainsi « l'œil du maquignon » (Loquet, 2006). Or, dans ce cas, il s'agirait à l'inverse d'opérer une fusion entre tous les plans, depuis l'intelligible jusqu'au sensible, évoqués plus haut.

3) Le geste ostéopathique s'apprend et s'éprouve physiquement et mentalement. Cette dimension incorporée de savoirs, d'expérience, de ressenti n'est pas accessible d'emblée par l'observation et pourtant bien présente en situation de soin. Les valeurs portées par le praticien, ses représentations et ses intentions dessinent une posture (Lameul, 2006) qui va avoir une influence sur le geste expert.

Pour comprendre le phénomène qui se déroule dans chaque situation clinique, la description se fait à partir des diverses possibilités qui s'offrent au praticien. Il est prévu des descriptions des manières d'agir, des enchaînements d'actions (gestes et paroles) dans la relation praticien/patient, conformes à des règles explicites, mais aussi implicites qu'il conviendra de décrypter. Pour cela, la recherche s'appuie sur l'analyse de situations effectives concrètes de soin thérapeutique entre un ostéopathe expert et un patient, observés à la clinique interne de l'établissement. Elle procède par études de cas produites à partir des séances vidéoscopées (films d'étude) qui se développent selon les deux axes suivants :

- Décrire la *contenance* du geste (de l'anglais *containedness*, J. Bazin, 2008), autrement dit étudier ce que le geste révèle de savoirs et de connaissances expérientielles ;
- Décrire le geste dans la situation interpersonnelle patient / ostéopathe du point de vue du rôle du langage corporel et verbal dans la production des gestes manipulatoires, les notions de posture, d'alliance thérapeutique, etc.

Ces études seront réalisées à partir du filmage de séquences de clinique magistrale verbalisée (2 enseignants-praticiens intervenant auprès d'un patient, deux fois de suite à quinze jours d'intervalle, filmage des soins et verbalisations en captation multi-caméras et entretiens ante et post séances). Les « études de cas » produites par la recherche dans une collaboration étroite entre étudiants ostéopathes et enseignants-chercheurs encadrants seront composées d'un choix d'extraits vidéo accompagnés d'explications (actions, stratégies et règles). Ce projet permettra d'étudier une situation d'articulation de la recherche et de l'action car il est prévu que des ressources pédagogiques soient produites à partir des résultats de recherche. Les modalités de leur intégration dans l'offre de formation restent à définir en concertation avec l'équipe pédagogique.

Ce projet atypique en sciences de l'éducation offre la richesse d'un approfondissement de chaque orientation et de leur articulation. Il permet le déploiement d'une approche phénoméno-praxéologique particulièrement fructueuse du fait de sa distance avec les contextes habituels d'étude. Il illustre la variété des activités auxquelles l'enseignant-chercheur est de plus en plus confronté.

4. 5 - Le projet Téléprésence comme OPportunité d'Innovation dans la Conception en contexte de formation (TOPIC)

Le pôle ingénierie pédagogique de la Direction des Usages et Services Numériques de l'UBL travaille au développement de formations par rapport à de nouvelles situations

d'enseignement en contexte de téléprésence où les enseignants se trouvent confrontés à des étudiants en présentiel et à distance. Un séminaire de recherche organisé en novembre 2015 par l'université européenne de Bretagne (UEB – ex UBL) en partenariat avec le département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et le CREAD a participé à structurer le projet TOPIC dans cette perspective. Un premier état de l'art des travaux de recherche sur l'usage des équipements de téléprésence dans l'enseignement supérieur, conduit dans le cadre de la préparation de ces formations, a conclu à la rareté de tels travaux. Hormis des publications relatives à des situations de visioconférence, il n'existe pas encore d'étude sur les situations d'apprentissage en téléprésence.

Les activités d'enseigner et d'apprendre dans des environnements de formation tels que les salles immersives sont des terrains indispensables à observer car ils permettent de questionner les interactions entre trois dimensions structurantes (environnement, objet technique, sujet) et approfondir la nature et l'effet d'une démarche co-construite entre chercheurs et ingénieurs pédagogiques en terme de développement professionnel. Ce projet fait en partie écho aux travaux de S. Simonian (2015) qui souligne que le numérique joue un rôle déterminant en repoussant certaines frontières spatio-temporelles, accroissant les processus de coopération interindividuelle et le développement des connaissances nécessaires à leur utilisation : d'un point de vue cognitif, ils participeraient à la structuration des connaissances et des savoirs ; d'un point de vue sociocognitif, ils participeraient à la distribution des connaissances et à leur organisation (Vygotski, 1934/1997 ; Norman, 1988 ; Rabardel, 1995 ; Hutchins, 1995 ; Linard, 1996 ; Bruner, 1996 ; Conein, 2004 ; Albero, 2009, 2010b ; Morineau, 2010 ; cités dans Simonian, 2015). De ce point de vue, il contribuerait tant à la structuration cognitive des humains (Lave, 1988 ; 1993 ; Rabardel, 1995 ; Morineau, 2010 ; cités par Simonian, 2015) qu'aux processus de cohésion sociale (Bateson, 1972 ; Hutchins, 1995 ; Albero, Brassac, 2013). Toutefois, ces processus ne sont pas donnés comme allant de soi : ils ne se produisent qu'à certaines conditions d'intention des concepteurs en termes de plasticité ouverte à l'usage, d'autonomisation des activités (Albero, 2003 ; Linard, 2010) et d'explicitation critique des finalités (Linard, 1989, 2004, 2010).

Porté depuis janvier 2016 par la COMUE-UBL, le projet vise donc à mettre en place une offre de formation complète à l'usage pédagogique des équipements, à développer des ressources d'accompagnement et à identifier des cas d'usages des salles. Conformément aux principes de l'UTICE, le projet vise à ancrer la pratique dans la recherche et constituer une expertise de recherche dans le domaine de l'enseignement en téléprésence. Le projet TOPIC présente la particularité d'offrir un cadre de travail multi-catégoriel (responsable de service, ingénieurs pédagogiques et chercheurs) et de déployer une méthode de *Design Based Research* telle que définie ci-dessus et en prenant en compte les critiques faites à ce type d'approche pour en minimiser les dérives. Ce projet qui a également fait l'objet d'une présentation en symposium à l'ACFAS 2016 vient de trouver son financement pour deux ans dans le cadre de l'appel à manifestation d'intérêt du MENESR.

4. 6 - Le projet Intelligence en enseignement et apprentissage en enseignement supérieur (INTENS)

Le projet *Intelligibility of Teaching and Learning in Higher Education* (INTENS) vise comme son nom l'indique à rendre plus intelligible les phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Au constat de la complexification des pratiques, quelques partenaires français (Jézégou, CIREL, Université Lille 1 ; Lameul, CREAD, Université Rennes 2) et suisses (Charlier, Did@ctic, université de Fribourg ; Bétrencourt,

TECFA, Université de Genève) se sont associés pour étudier de manière plus approfondie et dans le prolongement de travaux antérieurs (notamment ceux du projet *Hy Sup 2009-13*) les environnements numériques d'apprentissage (formations hybrides, cours en ligne ouvert et massif ou *massive open online course* - MOOC) et leurs incidences sur l'apprentissage. Sous réserve de son financement dans le cadre de l'agence nationale de la recherche et du fonds national suisse (ANR-FNS), une recherche sur 36 mois et selon un plan de recherche longitudinal est prévue. Elle portera sur dix formations hybrides contrastées selon le parcours de formation des étudiants (débutants ou reprises d'études). Les conséquences de ce travail comporte deux volets : d'un point de vue scientifique, ce projet vise un enrichissement et une validation d'un cadre conceptuel de l'apprentissage dans l'éducation ; du point de vue de son usage social, il devrait fournir les bases pour la conception d'outils permettant aux étudiants de devenir davantage acteurs de leurs apprentissages ainsi que pour les enseignants et décideurs proposant des outils d'évaluation de la qualité des formations. Ce projet centré sur les conditions d'apprentissage des étudiants intègrera l'étude de la posture enseignante dans le supérieur. Il est ici intéressant de noter que la notion a beaucoup été discutée, mise de côté lorsqu'il a fallu anticiper les dimensions à travailler puis réintroduite dans le cadre théorique au motif que l'environnement de travail de l'étudiant ne peut faire abstraction de l'enseignant et qu'une manière de caractériser la relation entre l'étudiant et l'enseignant est de continuer à documenter la notion de posture professionnelle en vue de sa conceptualisation. Ce chantier arrive à point nommé pour expérimenter la pertinence de la grille comportant les différentes dimensions (socio-historique, psychosociologique, cognitive, sensible—pragmatique, et éthico-culturelle) proposée en approfondissement de l'analyse de l'activité d'une manière générale, et plus spécifiquement de l'activité de développement professionnel.

4. 7 - Des projets articulant action et recherche

En cohérence avec l'approche privilégiée, la finalité d'usage social des projets de recherche présentés est en permanence questionnée complémentirement à celle de production scientifique ; la préoccupation praxéologique conduit à une itération permanente entre champs de recherche et de pratique. Comme cela a été évoqué en première partie de ce chapitre VI, dans l'explicitation du contexte dans lequel se situent les deux grandes orientations prises (conceptualisation de la notion de posture en vue d'augmenter la théorie de l'activité ; étude de la connaissance construite en SHS au confluent de la recherche et de l'action), la pédagogie dans l'enseignement supérieur est un vaste champ d'investigation de ce double point de vue. La production des connaissances qu'elle permet s'inscrit directement dans la pratique (action et formation).

Trois exemples concrets sont ici proposés.

Les résultats de recherche produits depuis 2006 constituent des ressources scientifiques à la disposition de l'action : l'enseignement et la formation en pédagogie universitaire. Les descripteurs des environnements capacitants ouverts et compossibles ainsi que la définition des conditions de l'activité de développement professionnel sont autant d'éléments susceptibles de documenter les démarches d'accompagnement des étudiants et d'orienter la conception de la formation des acteurs qui vont opérer dans ces modalités d'accompagnement.

La co-création avec C. Archieri en 2016-17 d'un séminaire de recherche dédié à la pédagogie de l'enseignement supérieur au CREAD constituera un espace-temps à l'interface entre recherche et formation. Ses objectifs pour l'année à venir visent à mettre à plat les approches théoriques et méthodologiques empruntées dans plusieurs des projets en cours au CREAD ; caractériser le positionnement épistémologique et méthodologique du laboratoire par rapport à cette thématique en repérant les invariants en termes de méthodes et d'approches ; confronter avec d'autres laboratoires ; se constituer en réseau pour être en capacité de s'investir dans les projets (existants, nouveaux ou appels à projet). Les nombreuses questions qui viennent d'être abordées dans cette note de synthèse en vue de l'HDR devraient y être reprises pour un approfondissement collectif et partagé, participant à créer une culture commune.

Toujours sur le registre de l'action en lien avec la recherche, la conception concrète et pragmatique d'un programme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur en collaboration avec L. Ménard de l'UQAM s'adressera à partir de 2017 aux acteurs de l'enseignement supérieur. Ce programme sera un lieu de traduction des résultats de recherche pour les mettre au service de l'action pragmatique dont a besoin ce que l'on appelle communément le terrain ; il exploitera et diffusera les résultats de la recherche. Il sera tout autant un lieu d'inspiration pour la recherche et sans doute un lieu d'expérimentation et d'étude de cette collaboration inter-disciplinaire, inter-catégoriel où l'approche phénoméno-praxéologique trouvera les moyens de son déploiement.

4. 8 - Un programme de recherche et d'action à l'initiative du CREAD (EA 3875)

Chacun des projets ci-dessus évoqués contribuant à n'éclairer que l'une ou l'autre des questions abordées au fil de la rédaction de cette note de synthèse, se pose la question de la conception de l'ensemble articulé des projets sous forme de programme de recherche. Aux projets existants dont l'approfondissement est envisagé, s'ajoutent de nouveaux terrains d'étude qui contribueront à enrichir le corpus concernant le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Le programme de recherche proposé s'inscrit dans la proposition de M. Linard reprise par B. Albero et J. Guérin (2014) suscitant le projet d'un programme à grande échelle.

Les recherches envisagées pour l'avenir seront donc conduites en référence aux cadres théoriques et méthodologiques précisés aux chapitres précédents : référence à la modélisation de l'analyse de l'activité humaine (Linard, 2001) ; adoption de la méthode de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967). D'un point de vue épistémique, ontologique et éthique, l'association de plusieurs approches principales créera les conditions de mobilisation des outils et concepts les plus heuristiques, pour décrire, comprendre et expliquer à partir de données empiriques, la dynamique de construction des significations dans l'activité des acteurs en situation naturelle. En étudiant les interactions humains-artefacts matériels et symboliques que démultiplie l'usage du numérique dans les environnements de formation et plus largement de travail, l'approche sociotechnique (Albero, 2010a/b) permettra de prendre en compte les processus de couplage et d'hybridation dans les formes contemporaines des relations sociales en jeu dans l'activité. Pour toutes les raisons expliquées au chapitre II, les deux approches écologique (Simonian, 2015) et relationnaliste (Eneau, 2012) seront mobilisées en complément de l'approche phénoméno-praxéologique pour spécifier la modélisation de l'activité « augmentée », sur la base des propositions conceptuelles de M. Linard (1989, 2001). Le projet d'encadrement

d'étudiants en doctorat devrait conduire à enrichir le programme en étant attentifs à préciser les concepts et méthodes, de telle manière que l'approche soit, sinon reproductible, du moins enseignable et appropriable de manière adaptée à chaque terrain d'enquête.

Conformément aux principes énoncés de cumulativité et de création de richesse intellectuelle dans et par le collectif, la recherche s'inscrit dans les travaux du CREAD en partenariat avec d'autres unités de sensibilités disciplinaire et culturelle différentes. Elle se situe en complémentarité et en interrelation avec celles de plusieurs enseignants-chercheurs cités dans cette note de synthèse. C'est également un moyen de renforcer et d'étendre ces collaborations de proximité qui illustre une forme de réseau dans laquelle se réalisent les productions scientifiques, émanant de la rencontre de personnes, d'objets étudiés ou de modalités de travail. En référence à l'orientation scientifique des travaux visant à articuler le plus étroitement possible l'étude de la production de connaissance en sciences de l'éducation.

Conclusion générale

En étudiant la manière dont au fil d'un parcours professionnel peut se constituer une expertise sur le terrain des SHS, cette note de synthèse présentée en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation vise à comprendre comment se construit et se vit aujourd'hui le métier d'enseignant-chercheur. Les propositions conceptuelles et pragmatiques qu'elle élabore participent à rendre plus intelligibles les activités et processus qui construisent le développement professionnel et à préciser ce que peut être la professionnalisation et son accompagnement dans l'enseignement supérieur.

De nombreuses situations ont été étudiées : adulte apprenant à distance ; enseignant en formation initiale faisant usage d'un forum de discussion dans une formation ouverte et à distance (FOAD) ; enseignants investis dans des conceptions et mises en œuvre d'environnements hybrides dans l'enseignement supérieur ; ingénieurs de formation engagés dans une démarche d'*e-portfolio* ; auto-analyse du parcours de vie professionnelle ; mise en perspective de moments de vie d'autres chercheurs s'exprimant sur leur conception du *cœur de métier* aujourd'hui. Dans cette variété de terrains d'étude, les publics participants à l'enquête ont tous en commun d'être des « apprenants » dans/de l'enseignement supérieur : a) de 2012 à 2016, ce sont les étudiants en formation d'enseignants dont ont été réalisés des portraits à la façon de B. Lahire (2002) et dont le vécu des situations de tension ont été analysés ; b) de 2009 à 2013, ce sont les enseignants investis dans un environnement de formation hybride dont le croisement de méthodes quantitatives et qualitatives, notamment l'articulation d'entretiens qualitatifs complémentaires à la passation d'un questionnaire (Trigwell, Prosser, 2006) ont caractérisé les enseignants en termes d'engagement, de motivation, de changement de pratiques, de sentiment d'efficacité et de postures professionnelles, selon les environnements dans lesquels ils exercent ; c) ce sont les professionnels en formation qui dans le cadre de leur master, écrivent de manière réflexive sur leurs pratiques, laissant ainsi apparaître des traces du processus de développement professionnel (Eneau, Lameul, Bertrand, 2014) ; d) c'est la chercheuse même qui s'engage dans une démarche réflexive à visée compréhensive de son propre vécu des processus de développement professionnel et d'élaboration d'une expertise professionnelle ; e) ce sont les collègues enseignants-chercheurs qui ont accepté d'être interviewés à propos de leur perception du *cœur de métier*, venant ainsi soutenir l'objectivation, compléter, voire confirmer les résultats de l'auto-analyse du parcours de vie.

Pour accéder à cette intelligibilité de l'activité du sujet en voie de développement professionnel, plusieurs approches ont été travaillées dans une perspective de mise en cohérence de l'ensemble et d'explicitation du positionnement épistémologique. L'approche phénoménologique oriente le regard du chercheur vers les phénomènes tels qu'ils sont vécus par l'acteur comme étant significatif dans un environnement donné. La vie des humains et celle du monde étant profondément reliées (Abram, 2010, 2013), des échanges et métamorphoses se produisent qui font que la dimension sensible des corps et intelligences sont compris comme étant en continuité avec le vaste corps de la terre et

l'intelligence du vivant. Cette approche des dimensions sensible et intuitive de l'activité grâce à la perspective phénoménologique s'articule à un intérêt pour l'intelligence pragmatique et documentée de l'action. L'approche praxéologique de la connaissance se caractérise ainsi par une analyse de la connaissance en tant que pratique sociale (Albero, Brassac, 2010) réunissant des dimensions qui ont pu être considérées de manière séparée (intellect/corps ; individu/société ; cognition/émotion) (*ibid.*). En adoptant une manière de penser la rationalité humaine qui renonce à sa réduction au seul état mental et qui opte pour la prise en compte de la dynamique relationnelle entre individu et environnement, cette approche permet de passer d'une centration sur le « possédé » à une centration sur l'« agi » (*ibid.*). Cette attention plus grande portée au corps en tant que foyer d'une expérience, appelle une démarche d'auto-analyse du chercheur et un questionnement particulier de l'ancrage des connaissances qu'il produit. Pour prendre en compte l'inter-relation entre le sujet et son environnement dans le processus de développement professionnel, les approches écologique (Simonian, 2015), sociotechnique (Albero, 2010a) et relationnelle (Eneau, 2012) sont convoquées.

Trois modèles sont ainsi articulés pour étudier le développement professionnel de l'enseignant-chercheur, considéré comme un processus qui traverse et résulte du cumul de multiples activités dans le cours d'une vie professionnelle. Le modèle *Hélices* de M. Linard (2001) traduit une conception évolutive de l'action en général et s'attache à mettre en évidence la forme spiralaire de sa progression. L'activité est alors traitée comme un parcours intentionnel motivé de la part de sujets, animés par une logique dramatique de quête d'objets. En fonction de règles partagées d'action, de signification et d'interprétation, fondées à la fois sur des motifs individuels et sur des raisons fonctionnelles, les sujets orientent, pilotent et corrigent leurs cycles d'action par des retours d'information (boucles de *feedback*) réguliers. Le cadre d'analyse des environnements de formation hybride, basé sur la mobilisation articulée de cinq dimensions (présence/distance, médiation, médiatisation, accompagnement, ouverture) défini dans le projet de recherche collectif *Hy Sup* sert de cadre de référence pour l'analyse du contexte global. Le positionnement de l'enseignant-chercheur est alors situé par rapport aux trois dimensions constitutives de ce qui fait dispositif dans un environnement de formation (Albero, 2010) : idéal, fonctionnel de référence, vécu et de leurs logiques sous-jacentes : épistémologique, instrumental, existentiel (*ibid.*).

Les principaux travaux de recherche conduits depuis 2006 permettent de proposer quelques éléments de réponse à la question posée, relative à la construction d'une expertise en éducation chez un enseignant-chercheur. Plusieurs caractéristiques du développement professionnel et de la reconnaissance d'une expertise sur le terrain des SHS sont repérées : une disposition à dépasser ses propres limites qui fonde la motivation du parcours ; la prise en compte du poids du vécu d'enfance et du processus de résilience ; l'attention portée aux jeux de tensions propres aux situations vécues ; la capacité à se saisir des espaces de liberté ainsi qu'un engagement plein et entier dans l'action.

Trois qualités principales des environnements sont identifiées comme des conditions susceptibles de soutenir le processus de développement professionnel : l'existence de multiples possibles (Simonian, 2015) ; une ouverture offrant flexibilité et liberté de choix (Jézégou, 2002) ; une dimension capacitante (Sen, 1987) construite sur la base d'un climat de confiance et la présence de personnes ressources bienveillantes (Eneau, 2014). Les processus de développement et de reconnaissance d'une expertise sur le terrain des SHS sont liés à la construction d'une identité à partir des mobilités, des transitions professionnelles et des négociations de sens dans le vécu des tensions que génèrent ces changements permanents (Kaddouri, 2006). Ils sont également dépendants de la démarche

réflexive qui permet d'établir la liaison organique entre expérience et enquête ainsi que de la co-élaboration par des situations d'apprentissage vicariant et/ou en réseau (Jorro, 2011).

L'ensemble de ces caractéristiques et conditions qui sous-tendent le processus de développement professionnel de l'enseignant-chercheur dans la grande diversité des missions et activités exercées et leur reconnaissance, met en lumière l'importance de travailler sur des dimensions personnelles, expérientielles et sensibles pour compléter le portrait d'un enseignant-chercheur en activité au XXI^{ème} siècle. Cette analyse phénoméno-praxéologique multidimensionnelle porte les moyens potentiels de donner corps et expression à la caractéristique singulière et subjective d'une posture professionnelle. C'est la raison pour laquelle il est proposé de compléter le modèle *Hélices* de M. Linard (2001), en spécifiant les éléments de questionnement des dispositions et attitudes du sujet (dimensions biographique, praxéologique, socio-affective, culturelle, éthique, intuitive et sensible). Cet éclairage plus particulier du sujet de l'action, donne une orientation originale et spécifique au programme de recherche à venir. Il l'inscrit dans les propositions de B. Albero et J. Guérin (2014) qui en prenant au sérieux les analyses de M. Linard (1989) considèrent les théories de l'activité comme le « cadre organisateur » (*ibid.*) d'un programme de recherche potentiellement fédérateur en sciences de l'éducation mais plus largement des disciplines qui s'intéressent à l'analyse de l'action professionnelle et plus largement de l'action humaine.

Les travaux synthétisés dans cette note pour l'habilitation à diriger des recherches consolident les travaux en cours : conceptualisation de la notion de *posture professionnelle* ; définition d'une *médiation posturale* ; étude des usages du *e-portfolio* et de ses effets sur l'analyse de sa pratique, en vue de la construction de son *identité professionnelle* ; distinction des modes d'intervention ; articulation entre recherche, action et formation ; accompagnement du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Les perspectives que ces travaux permettent d'envisager dessinent le plan d'un programme de recherche ambitieux mais cohérent au regard des visées poursuivies. Il se déploie dans une communauté de chercheurs, certains expérimentés, d'autres plus novices, participant au courant de recherche sur l'analyse de l'activité et aux travaux nationaux et internationaux sur la transformation pédagogique dans/de l'enseignement supérieur. Plusieurs des chantiers déjà ouverts permettront d'approfondir l'étude amorcée dans cette note de synthèse, notamment le projet de recherche internationale de L. Ménard relatif aux enseignants novices dans/de l'enseignement supérieur.

L'ancrage du positionnement épistémologique dans une approche phénoméno-praxéologique élargit le panel des possibilités en recherche, en offrant de nouvelles facettes à l'étude de l'activité. Mobilisée en vue de l'étude du développement professionnel de l'enseignant-chercheur, elle fournit des instruments concrets aux préoccupations pragmatiques d'un projet politique d'éducation lorsqu'il s'agit de développer le champ de la pédagogie universitaire et de créer les environnements de formation et de travail propices au développement humain et à l'émancipation.

L'étude et la mise en visibilité des fondements de ce positionnement épistémologique confirment la nécessité de développer la piste de travail concernant la notion de posture professionnelle dont l'intérêt a été pressenti au regard de la problématique évoquée au chapitre I. Ce travail de synthèse permet de progresser sur la voie de la conceptualisation afin de dégager des perspectives pour des travaux à poursuivre à titre personnel, en collaboration avec des pairs ainsi qu'avec des étudiants qui s'engagent dans une même démarche de construction de connaissances et de socialisation professionnelle en tant que chercheurs. La formalisation synthétique des travaux apporte son écot au chantier qui vient

de s'ouvrir en France pour « soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » (Rapport Bertrand, 2014), satisfaisant ainsi l'objectif de participer à un projet social énoncé en introduction. Les connaissances construites seront mises au service de l'amélioration des environnements de formation et des pratiques d'accompagnement des enseignants, notamment dans l'enseignement supérieur : projet de conceptualiser l'objet « posture », en tant que vecteur d'une action intentionnelle relative au développement professionnel dans une conception évolutive de l'identité.

C'est ainsi que, dans ses multiples dimensions, cette note de synthèse aura tenté de montrer factuellement que : le développement professionnel ne se réduit pas à une accumulation de compétences techniques, mais qu'il est bien ancré dans les multiples facettes d'un parcours de vie ; que loin de se produire en soi et pour soi, il se produit avec et pour les autres ; que loin de servir les seuls intérêts d'une carrière individuelle, il s'inscrit dans un projet scientifique, académique et socio-politique pour toute une communauté ; que loin de relever d'un simple parcours d'obstacles et de support d'évaluation (*check-points* académiques), il est d'abord et avant tout la trajectoire évolutive et vivante d'un sujet et de toute une société.

Références bibliographiques

Références par ordre alphabétique

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.

Abram, D. (2010). *Becoming animal : an earthly cosmology*. New-york, E-U : Random House.

Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*. Paris, La Découverte, collection « Les Empêcheurs de penser en rond », (traduction en français par I. Stengers, *The Spell of the Sensuous*, publié en langue originale en 1996).

Accardo, A., Corcuff, Ph., & Bourdieu, P. (1986, 1989). *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*. Paris, France : Le Mascaret, rééd. 1989.

Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie*, thèse soutenue en sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg.

Akerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.

Akerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.

Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney S., & Nieveen, N. (dir.), (2006). *Educational design Research*. London : Routledge.

Akrich, M. (1987). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques et cultures*, 9, 49-64.

Akrich, M. (1990). De la sociologie des techniques à une sociologie des usages, *Techniques et Culture*, 16, 83-110.

Albero, B. (1998). Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité. *Études de linguistique appliquée*, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), Ressources d'apprentissages : excès et accès, 469-482.

Albero B. & Dumont B. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Paris, ministère de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale.

Albero, B. (dir.), (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, France : Hermès Science/Lavoisier.

Albero, B. (2004). Travaux, interrogations et pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. Note de synthèse, *Savoirs*, 5, 11-69.

Albero B. & Thibault, F. (2004). Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? Dans *Enseignement à distance : épistémologie et usages* (p. 35-52). Paris, France : Hermès Science / Lavoisier.

Albero, B. & Thibault, F. (2006). ELUE « e-learning and university education », enquête auprès des universités françaises, Paris. Dans *Les universités européennes à l'heure du e-learning, regards sur la Finlande, l'Italie et la France*, Conférence des Recteurs des Universités Italiennes (CRUI).

Albero B. & Charignon Ph. (2008). *E-pédagogie à l'université : Moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?* Paris, France : Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE).

Albero, B. & Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes, *Savoirs*, 21, 67-95.

Albero, B., Linard, M. & Robin, J. -Y. (dir.), (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris, France : L'Harmattan.

Albero, B. & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, 169, 53-66.

Albero, B. (2010 a). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.

Albero, B. (2010 b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris, France : PUF, coll. Apprendre.

Albero, B. (2010 c). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq & R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 37-69). Paris : Hermès / Lavoisier.

Albero, B. (2010 d). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 67-94). Paris, France : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.

Albero, B. (2010 e). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner, chapitre 1. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 15-25). Paris, France : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, HAL Id: hal-00579008

Albero, B. & Poteaux, N. (dir.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris, France : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.

Albero, B. (2011 a). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21. <<http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005779ar.pdf>>.

Albero, B. (2011 b). Approche ternaire et trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Actes du colloque *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (OUFOREP), Nantes, 6-7 juin 2011.

Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education & Formation*, – e-296, 13-30.

Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissage*, 12, 94-117.

Albero, B. & Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, 3, 105-119.

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation, (p. 27-54). Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Albero, B., & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l' « activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.

Albero, B. (2015). Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : les effets pervers d'une bonne idée, *Distances et médiations des savoirs* Repéré à : <http://dms.revues.org/1124>.

Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., & Dominicé, P. (dir.), (1995). *The biographical approach in European adult education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung.

Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et des situations pédagogiques*. Paris, France : PUF.

Altet, M., Paquay, L & Perrenoud, Ph. (dir.), (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. Dans E. Annot & M.-F. Fave Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (p. 37-52). Paris, France : L'Harmattan.

Amin, A., & Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge. Firms, capabilities and communities*. New York : Oxford University Press.

Annot, E., & Fave Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Annot, E., & Etienne, R. (2012). Égalité des chances, universités et territoires, trois éléments enchevêtrés dans le paysage des réformes de l'enseignement supérieur, *Éducation et socialisation*. Repéré à l'URL : <http://edso.revues.org/777>

Annot, E., & Étienne, R. (2014). L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Communication au colloque de l'AIPU. Mons. Repéré à http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_de_pot2.php?q=1602.

Annot, E. (2016). Débat autour de la pédagogie universitaire à l'heure de l'internationalisation et de la professionnalisation des formations supérieures en France, *Revue Education comparée*, 15, 19-38.

Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans *Les cahiers d'études du CUEEP*, Lille, et dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Matrice-Andsha.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode et pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Audet, L. (2006). Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance, (document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD <http://www.refad.ca>).

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (dir.), (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Baecquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, rapport de recherche convention MENRT, 2002-2007 sur le « travail des universitaires », ACI « Travail ».

Baker, M. J., Hansen, T., Joiner, R., & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks,. Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative Learning : Cognitive and Computational Approaches* (p. 31-63). Amsterdam, Pays-bas : Pergamon/Elsevier Science.

- Baldwin, R. G., & Blackburn, R. T. (1981). The academic career as a developmental process: Implications for higher education. *Journal of Higher Education*, 52, 598-614.
- Bandura, A. (1997). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, traduction française de Lecomte, J. (2002). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Dans L. Pervin, & O. John (dir.) *Handbook of Personality*, p. 154-196 New York : Guilford (3^e éd.).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). [Human agency in social cognitive theory](#). *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1998). [Personal and collective efficacy in human adaptation and change](#). Dans J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (dir.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (p. 51-71). Hove, UK : Psychology Press.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial, *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Barbier, J.-M. (dir.), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000 a). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 13-51). Paris, France : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000 b). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.-M. Barbier & O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, p. 61-86. Paris, France : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000 c). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. Dans B., Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 70-89). Paris, France : PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris, France : PUF.
- Barbier, J.-M. (dir.), (2001). *Action et identité : enjeux de la recherche en formation*. Paris : CRF / Cnam, INRP.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité. Approches situées. *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villers, G., & Kaddouri, M. (2006). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'harmattan.
- Barbier, J.-M. & Thievenaz, J. (dir.), (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barbot M.-J., & Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Des ressources pédagogiques aux usages. Dans G. Jacquinet-Delaunay, & E. Fichez, *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 143-178). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barbot, M.-J., & Massou, L. (dir.), (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations*, Presses universitaires de Nancy.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Quadrige, PUF.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, France : Seuil.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Ramonville, Saint-Agne, France : Érès.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat non publiée, Université Mc Gill, Montréal, Québec, Canada.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal : student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643. (traduit de l'anglais par Ch. Bouchara, en 2012 en un chapitre dans Tardif, Borges Malo, 2012).

Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse, France : Editions Anacharsis.

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France : La Découverte, coll. « Guides Repères ».

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement.

Becquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002/2007 sur le « travail des universitaires », ACI « Travail ».

Bédard, D. & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : PUF.

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans G. Lameul, & C. Loisy, *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-109). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bejean, S., & Monthubert, B. (2015). Pour une société apprenante : propositions pour une Stratégie nationale de l'enseignement supérieur / [Rapport à François Hollande, Président de la République] ; par Sophie Béjean, présidente du comité StraNES et Bertrand Monthubert, rapporteur général. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Belisle, C., & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?, *Education Permanente*, 127, 19-47.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving : A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. Repéré à l'URL : <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Bennarosh, Y. (2006). *Recevoir les chômeurs à l'ANPE. L'institution entre don et contrat*. Paris, France : L'Harmattan.

Bergier, B. (2001). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

Berger, P., & Luckman, T. (1966, 2006). *La construction sociale de la réalité*, trad. par P. Traminiaux et revue par D. Martucelli (the construction of reality). Paris, France : Armand Colin.

Berger, V. (2012). Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapport remis au président de la république

Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6 (1).

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie – perspective ethnosociologique*. Paris, France : Nathan.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3e éd). Paris, France : Armand Colin.

Bertaux, D. (2014). Sept propriétés des récits de vie. Dans S. Ertul, J-Ph. Melchior, & C. Lalive d'Épinay, *Subjectivation et redéfinition identitaire. Parcours sociaux et affirmation du sujet*, Rennes, France : PUR

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.

- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Bois, D. (2007). Le Corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte. Thèse de Doctorat en didactique et organisation des institutions éducatives. Séville, Espagne : Université de Séville.
- Bois, D., & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du sensible. Dans *Réciprocités*, 1, 6-22.
- Boltanski L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London, New-York, N-Y : continuum.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque N. (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris, France : Michalon.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition and language education. A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36 (2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*, London, Continuum.
- Borges, C., Malo, A., & Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck, coll. Pédagogies du développement.
- Bourdieu, P. (1986, juin). *L'illusion biographique*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 62/63, p. 69-72.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, France : Collection Le sens commun.
- Bourdieu P. (dir.), (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. (2000, 2003). L'objectivation participante, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 150, 43-58, (2000 pour la version anglaise).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France : éd. Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, 83-110.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, 35, 117-131. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : PUF, Sociologie et Sciences de l'éducation.
- Bourgin, J. (2008). *Les pratiques d'enseignement des personnels universitaires dans le contexte de la massification : L'université se scolarise-t-elle ?* Thèse soutenue en sociologie à l'université Lille 1.
- Bouvier, A. (2013). Préparons l'école de 2030, *Futuribles*, 388, 51-72.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*, Princeton (NJ) : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-107.

- Brassac, C. (2007). Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations. *Revue d'Anthropologie des Connaissances, Société d'Anthropologie des Connaissances*, 1, 121-135. <halshs-00140611>
- Brassace C., Fixmer, P., Mondana, L., & Vinck, D. (2008). Interweaving objects, gestures, and talk in context. *Mind, Culture and Activity : An International Journal*, 15 (3), 208-233.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. Dans E. Annoot, & M.-F. Fave Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p.17-36). Paris, France : L'Harmattan.
- Bruner, J. S. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Lameul, G. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Distances et savoirs*, 9 (1), 69-96.
- Burton, R., Manusco, G., Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Education et Formation*, no. e-301, Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur: questions théoriques, méthodologiques et pratiques, 35-54.
- Callon M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. Dans M. Akrich, M. Callon, & B. Latour, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (p. 267-277) Paris, France : Presses des Mines de Paris.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France (PUF).
- Centra, J. A. (1989). Faculty evaluation and faculty development in higher education. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research*, (p. 155-179).
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans B. Charlier, & D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 43-64). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Charlier B., Deschryver, N., & Peraya D. (2006), Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Repéré à l'URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17649>
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam., D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Charlier, B. (2010). Les TIC ont-elles transformé l'enseignement et la formation ? Dans B. Charlier, & F. Henri (dir.). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses universitaires de France (PUF)
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherche : quelles perspectives?, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8 (1-2), 28-36.
- Charlier, B., Ciussi, M., & Henri, F. (2011). *Developing innovative practices at work. A theoretical contribution to the understanding of negotiation of meaning*. ISATT 2011Conference, University of Minho, July, Braga, Portugal.

- Charlier, B., Lameul, G., Peltier, C., Borruat, S., Mancuso, G., & Burton, R. (2012). *Dispositifs hybrides : quels impacts sur le développement professionnel des enseignants ?* Actes du 27ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Trois-Rivières (Québec).
- Charlier, B. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires: une question d'actualité. Quel sens pour la formation des enseignant-es? *Distances et médiations des savoirs*, 3(12). Repéré à : : <http://dms.revues.org/1217>.
- Chi, M.T.H. (1997). Quantifying qualitative analysis of verbal data : a practical guide, *The journal of the learning sciences*, 6 (3), 271-315.
- Ciussi Bos., M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour "faire oeuvre" sur Internet ?* Thèse soutenue en sciences de l'éducation. Université de Provence - Aix-Marseille I. <tel-00129384>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France : La Découverte, coll. « Cahiers libres ».
- Clot, Y., & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.
- Courtois B., & Pineau G. (dir.), (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, France : La Documentation française.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Laduron, I., & Issaieva, E. (2010). Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cru, D. (1995). *Règle de métier. Langue de métier*. Diplôme d'ergonomie. Paris : École pratique des hautes études.
- Cyrułnik, B. (2000, 2010). *Dialogue sur la nature humaine*, avec Edgar Morin. La Tour-d'Aigues, France : Éditions de l'Aube.
- Daele. A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Repéré à : domain.shs.info.educ. 2004. <mem 00000175>
- Daele A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*, Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à l'URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige> : 27065
- Danic, I., Fontar, B., Grimalut-Leprince, A., & Le Mentec, M. (2016). *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*. Rennes, France : PUR.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Debaise, D. (2002). Les conditions d'une pensée de la relation selon Simondon. Dans P. Chabot (dir.), Simondon, (p. 53-69). Paris, France : Vrin.
- De Bohan, A, & Pentecouteau H. (2014). L'autoformation accompagnée dans des dispositifs de formation par alternance. Actes du 8ème colloque sur l'autoformation (<http://colloque-autoformation.unistra.fr/le-colloque/>). Strasbourg : Université de Strasbourg, 29-31 octobre 2014
- De Certeau, M. (1980, 1994). *L'invention du quotidien* (2 tomes), Paris, France : Gallimard, coll. Folio essais.

- De Ketele, J.-M. (dir.), (1986). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* Collection Méthodes en Sciences Humaines, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier (3^e édition),
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction. L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2011). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. Dans A. Jorro, & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 31-47). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., Jorro, A., & Merhan, F. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2015). Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, Ph., & Cosnefroy, L. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Dejours, C. (1994). *Le Facteur humain*, coll. Que sais-je ? Paris, France : PUF, (rééd. 2004).
- Dejours, C. (2001, 2003). *Le corps, d'abord - Corps biologique, corps érotique et sens moral*, Paris : Payot, 2001 et coll. « Petite Bibliothèque Payot » n° 476, 2003.
- Dejours, C. (2009). *Les Dissidences du corps*. Paris, France : Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot » n° 01.
- Dejours, C. (2013). *Travail vivant, Tome 1 : Sexualité et travail*, Payot, 2009, et coll. « Petite Bibliothèque Payot » n° 895.
- Dejours, C. (2013). *Travail vivant, Tome 2 : Travail et émancipation*, Paris, France : Payot, 2009, coll. « Petite Bibliothèque Payot » n° 896.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation*. Paris, France : Anthropos.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). Un autre regard : l'approche biographique en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & J.-C. Ruano-Borbalan, (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 103-111). Paris, France : PUF.
- Delory-Momberger, C. (2013). *La recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris, France : PUSG.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51-72.
- Deschryver N., & Charlier B. (2013), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*, Rapport final,. Repéré à : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Deschryver N., & Charlier B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques, *Éducation & Formation*, numéro thématique e-301, 7-13. Repéré à :

Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). *Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur*. Dans N. Deschryver, & B. Charlier (dir.) Les dispositifs dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques, *Education & Formation*, e-303, 75-97.

Desjardins, C. (2002). *Vers une méthodologie d'analyse des construits cognitifs collaboratifs produits dans les forums électroniques textuels asynchrones*. – Thèse Université de Montréal.

Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris, France : PUF.

Dessus, Ph. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 101-116. <<http://rfp.revues.org>>. <10.3406/rfp.2000.1024>. <hal-01233418>

Devereux, G. (1967, 1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, (trad. par H. Sinaceur *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*). Paris, France : Flammarion.

Dewey, J. ([1925] 2014) *L'expérience et la nature (Experience and nature, 1925 ; traduit par M. G. Gouverneur)*. Paris, France : l'Harmattan.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath. (Original work published in 1910)

Dewey, J. ([1938] 1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Traduit par G. Deledalle (Logic: The Theory of Inquiry).

Dewey, J. (2012). (traduit par Joëlle Zask), *Expérience et Nature* [« Experience and Nature »], Gallimard.

Dilthey, W. (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften* ("Introduction aux sciences de l'esprit")

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives; using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass

Dominicé, P. (2007). Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators. Dans L. West, P. Alheit, A.S. Andersen, & B. Merrill. *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European Perspectives*. Frankfurt, Allemagne : Peter Lang.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Éd. du Seuil, coll. L'épreuve des faits.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, *Sociologie du travail*, 2, 96, 56-73

Dubar, C. (2010). *La sociologie du travail Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, France : A. Colin (1ères éditions 1991/2000).

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin, collection "U".

Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.

Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes: Formation, éducation et activité humaine*. Paris, ANRT.

Durry, G. (1988). *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*. (rapport non publié)

Duru-Bellat, M. (1991). Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? Dans M. Bernard, M. Bouthors, C. Etévé, & J. Hassenforder (dir.), *Methodoref : guide méthodologique de la recherche en éducation et en formation*. Paris, France : L'Harmattan.

Elias, N., (dir.), (1993). Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance, traduit par M. Hulin, (*Engagement et distanzierung*). Paris, France : Fayard.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. Dossier d'actualité *Veille et Analyse*, n°64

Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=64&lang=fr>

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. Dossier d'actualité *Veille et Analyse*, n°78

Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris, France : L'Harmattan (Collection Histoires de Vie et Formation).

Eneau, J. (2007). Construire la confiance à distance : autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail. Dans E. Triby & E. Heilmann (dir.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (p. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université de Strasbourg.

Eneau, J., & Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Education et Formation, e-290*, 41-53.

Eneau, J. (2011 b). Développement de l'autonomie au travail : les apports du don, de la coopération et de la réciprocité pour l'autoformation. Dans L. Jacquot (dir.), *Travail et dons* (p. 215-234). Nancy : Presses de l'Université de Nancy (Collection Salariat et Transformations Sociales).

Eneau, J. (2012 a). *Apprenant adulte et processus d'autoformation. Les dimensions sociales de l'autonomie en formation*, Habilitation à Diriger les Recherches, Université Rennes 2.

Eneau, J. (2012 b). Educational reciprocity and developing autonomy: the social dimension of self-directed learning. Dans K. Schneider (dir.), *Becoming Oneself: Dimensions of "Bildung" and the Facilitation of Personality Development* (p. 29-54). Wiesbaden, Allemagne : VS Verlag.

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). Repéré à l'URL : <http://ripes.revues.org/585>

Eneau, J. (2013 a). Autoformation et collaboration en ligne : rôles de la réciprocité, de la coopération et de la confiance pour le développement de l'autonomie. Dans P. Cyrot, C. Jeunesse, & D. Cristol (dir.), *Aspects sociaux de l'autoformation*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Eneau, J. (2013 b). Réciprocité et reconnaissance : se reconnaître, être reconnu. Dans P. Leguy (dir.), *Handicap, Reconnaissance en acte(s), formation tout au long de la vie. Les ESAT : lieu d'innovation sociale et d'ingénierie de formation* (p. 115-126). Toulouse, France : Erès.

Eneau, J. (2013 c). Reconnaître l'expérience pour valider les acquis : quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? Dans E. Charlier, J.F. Roussel & S. Boucenna (dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (p. 146-155). Bruxelles, Belgique : De Boeck. Repéré à l'URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163141>

Eneau, J. (2014). Émancipation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 91-94). Bruxelles : De Boeck.

Eneau, J., Lameul, G., & Bertrand, E. (2014). Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation. Dans S. Denoux, P. Maubant & E. Triby (dir), *Le stage en formation, tendances et résistances. Éducation & Socialisation, les Cahiers du CERFEE*, 35, ou *Phronesis*, 3(1-2), 38-48.

- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finlande: Orienta-Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, No. 7/8, 14-15.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : toward an activité theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, vol. 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management, *Management et Avenir*, 42, 170-182.
- Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Rapport de la Commission instituée par J. Lang, Ministre de l'Éducation Nationale.
- Faingold N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans M. Hatano, & G. Le Meur. (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 115-160). Paris, France : L'Harmattan.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris, France : PUF.
- Faure, S., Soulié C. & Millet, M. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ? <halshs- 00602398>
- Fave Bonnet, M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris, France : INRP.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension », *Connexions*, 78, 31-45. DOI 10.3917/cnx.078.0031
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs, *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Fernagu-Oudet, S. (2014). Éditorial. Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs*, 36, 7-8. DOI 10.3917/savo.036.0007
- Fessler, R., & Christensen J. (1992). *Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Figari, G., & Mottier Lopez, L. (dir.), (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris : L'Harmattan
- Flavell J.H. (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. Dans F.E. Weinert, R.H. Kluwe, *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, S. 23-31.
- Flichy, P. (1995). L'innovation technique : récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation. Paris, France : La découverte.
- Florin, A., & Préau, M. (2016). *Le bien-être*. Paris, France : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard, coll. Tel
- Foucault, M. (1977). *L'oeil du pouvoir, Dits Ecrits*, vol. III, p. 190-207.
- Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique : essai sur la théorie du jugement de Dewey*. Paris, France : L'Harmattan.
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection in perspectives teacher's development in the context of a professional school, *Teaching and teacher education*, 15(8), 895-910.
- Florin, A. & Préau, M. (dir.), (2013). *Le bien-être*. Paris, L'Harmattan.

- Frenay M., Saroyan A., Taylor L. K. *et al.* (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original, *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76. DOI : 10.4000/rfp.2253
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement, *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Frenay, M., & Paquay, L. (dir.), (2012). Former les universitaires en pédagogie. *Recherche & formation*, 67(2), 9-14.
- Garet, M.S., Porter, Desimone, L., Birman, B. F., & Suk Yoon, K. (2001). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study, Source: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 24, No. 2 (Summer, 2002), p. 81-112, Published by: American Educational Research Association, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3594138>.
- Garcia Ruiz, M. (2016). *Configurations spatiales et architecturales, sa contribution à la formation et à l'habitabilité dans les espaces universitaires*. Thèse en cotutelle : université Rennes 2 (France) et université de Cuernavaca (Mexique).
- Germain Rutherford A. & Diallo B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege Colet, & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grosetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux, *Cahiers internationaux de sociologie*, 120/1, 5-28. DOI 10.3917/cis.120.0005
- Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999 ; nouvelle édition (poche) : Petite Bibliothèque Payot, 2012 (ISBN 978-2228908214).
- Gaulejac, V., & Taboada-Léonetti, I. (dir) (1994). *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Gauthier C. *et al.* (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Les presses de l'université de Laval.
- Gauthier, C., Dembelé, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Document préparé pour Education for All (EFA) Global Monitoring Report, UNESCO.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self, Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books. 1991; 2nd. Ed. 2001.
- Giboin, A. (2004). La construction de référentiels communs dans le travail coopératif. Dans J.-M. Hoc, & F. Darses, (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, (p. 1-13). Paris, France : PUF.
- Gibson, J.-J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration* (1^{ère} édition 1984). Paris, France : PUF (Quadrige).
- Giddens, A. (2007). *Les conséquences de la modernité* (1^{ère} édition 1990). Paris, France : L'Harmattan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.

- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris, France : PUF, coll. Éducation et Formation.
- Goastellec, G. (2014), Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre. Dans G. Lameul & C. Loisy, *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, (p. 55-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Godelier, M. (1987, 2007). *Au fondement des sociétés humaines : ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, France : Albin Michel.
- Godelier, M. (2009). *Communauté, société, culture : trois clefs pour comprendre les identités en conflits*. Paris, France : CNRS Éditions.
- Goffman, E. (1973). *La Présentation de soi*. Paris, France : Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris, France : Larousse, Langue et langage.
- Grosjean V., & Ribert-Van De Weerd C. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions : les effets du contrôle dans les centres d'appels, *Le travail humain*, 68, 355-378. DOI : 10.3917/th.684.0355
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120, 5-28.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage, De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gueudet, G., Lameul, G., & Trouche, L. (2011). Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)*, 8(1-2). Repéré à : <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique63&lang=fr>
- Guichard, J., Huteau, M. (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*, Paris : Dunod.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. fr. 1987, rééd. Fayard, 2001 pour le t. I, Fayard, 1997 pour le t. II., C. H.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Hardy, M. & Ménard, L. (2009). School/Workplace Partnerships: A Case Study of Four Vocational Studies Programmes. Dans R. Maclean, D. Wilson, et C. Chinien (dir.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work Bridging Academic and Vocational Learning, Volume 5*. New-York: Springer Publisher.
- Havighurst, R. J., (1972). *Developmental Tasks and Education* (3e éd.), New-York, David McKay. Co., 1.
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality. *Psychol. Rev.*, 1944, 51, 358-374.
- Hélary, F., Kuster, Y. & Lameul, G. (2006). Dispositifs de travail collaboratif à distance à l'IUFM de Bretagne en formation initiale. Dans G. L. Baron, & E. Bruillard (dir.), *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Héry, E. (2005). Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire, *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 93-105. DOI 10.3917/cdle.019.0093

- Hoc, J.-M., & Darses, F. (dir.), (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, (p. 1-13). Paris, France : PUF.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems', *Annual Review of Ecology Systematics*, 4, 1-23.
- Holling, C. S., D. W. Schindler, B. W. Walker & J. Roughgarden (1995). Biodiversity in the Functioning of Ecosystems: An Ecological Primer and Synthesis. Dans C. A. Perrings, K. G. Mäler, C. Folke, C. S. Holling & B.-O. Jansson, (dir.), *Biodiversity Loss: Ecological and Economic Issues*, (p.44-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse, *Revue du MAUSS* 23(1), 133-136. DOI 10.3917/rdm.023.0133
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante, *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16.
- Huberman M. (1993), « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. Dans C. Lessard, M. Perron, & P.-W. Bélanger, *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), La Professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants, Numéro thématique, 77-85.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Husserl, E. (1907/1989). *Chose et espace. Leçons de 1907*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Husserl, E. (1961). *Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Paris, France : PUF.
- Husserl, E. (1992). *L'Idée de la phénoménologie*. Paris, France : PUF.
- Husserl, E. (1996). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris, France : PUF.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge, MIT Press.
- Ionescu, S. (dir.), (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris, France : PUF, (p.463-485).
- Isaac, H. (2007). L'université numérique, Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Jacquinet G. & Choplin H. (2002). La démarche dispositif aux risques de l'innovation. *Education Permanente*, 152, 185-198 (*Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, n° thématique)
- Jacquinet, G. & Fichez, E. (dir.). (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, Perspectives en éducation & formation.
- James, W. ([1907] 2007). *Le pragmatisme, un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser* [« Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking »]. London Longmans Green]. (traduit de l'anglais par N. Ferron, 2007) (1^{re} éd. 1907). Paris, France : Flammarion.
- Jourdan-Ionescu, C. (2012). Assisted resilience for delinquent : From theory to practice. Keynote speakers. *Medimond International Proceeding* (<http://www.monduzzi.com/proceedings>).
- Jézégou, A., (2004). *Formations ouvertes et stratégies d'autodirection*. Thèse de doctorat, université de Nanterre (Paris X), juin.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant, *Savoirs*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Canada, 24(1), <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/625>

Jézégou, A. (2012). *L'ouverture et la présence en e-learning : contribution à la modélisation des environnements de e-learning favorables à l'autodirection de l'apprenant*. HDR en sciences de l'éducation, université Rennes 2.

Joas, H. (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt : Suhrkamp Verlag. Traduction française : *La créativité de l'agir*. P. Rusch. Paris : Les éditions du Cerf (1999).

Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education permanente*, 143(2), 7-28.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., & Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi, & Ph.Jonnaert, (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (p. 15-52). Québec : Presses de l'Université du Québec

Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation : entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5-21.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. Actes du colloque AIRDF. Québec. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/81258>

Jorro, A. (2006). L'activité de l'évaluateur : systèmes de valeurs et postures évaluatives. Dans G. Figari, & L. Mottier, (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 134-135). Paris, France : L'harmattan.

Jorro, A. (2007). *L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Evaluation et développement professionnel* (p.11-31), Pratiques en Formation. Paris, France : L'Harmattan. <halshs-00192652>

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa

Jorro, A., (2011 a). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2/2011 (Vol. 44), 69-83.

Jorro, A. (2011 b). Le développement professionnel des enseignants. Dans M. Frenay et L. Paquay (dir). Former les universitaires en pédagogie, *Recherche et formation*, 67, 108-111.

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (dir.), (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 46, n°4, 11-20.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation, *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.

- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles du conseiller en évolution professionnelle. Dans G. Lameul. *Postures et activité du sujet : engagement et persévérance dans les projets de formation*, Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur (RIPES).
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires, *Education permanente*, 198, 135-151.
- Kaddouri, M. (2001 a). L'articulation entre politiques et pratiques d'innovation comme construction d'un espace de transaction identitaire. Dans F. Cros, *Politiques de changement et pratiques de changement*, (p.31-47). Paris, France : INRP.
- Kaddouri, M. (2001 b). Vers une typologie des dynamiques identitaires. Dans Centre de recherche sur la formation, (dir.), *Action et identité*, INRP, 163-175.
- Kaddouri, M. (2002 a). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire. Les finalités de l'éducation. *Education et francophonie*, 30(1), 158-171.
- Kaddouri, M. (2002 b). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & Formation*, 41, 31-47.
- Kaddouri, M. (2007, aout). Dynamiques identitaires à l'oeuvre dans différents champs de pratiques sociales : symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM. *Congrès international AREF 2007, Actualité de la recherche en éducation et en formation*, , Strasbourg, France.
- Kaddouri, M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif, *Education Permanente*, 177, p. 79-90.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Vasconcellos, M. (dir.) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Kaddouri M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, G. Chapelle, E. Bourgeois & J.-C. Ruano-Borbalan (dir), *L'encyclopédie de la formation* (p. 1009-1127). Paris, France : PUF
- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation : lecture transversale d'une problématique de recherche*. Note de Synthèse présentée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris : Université Paris 13 Nord.
- Kaddouri M., & Hinault A.-C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles, *Sociologies pratiques*, 28(1), 15-18. DOI : 10.3917/sopr.028.0015
- Kaiser R., & Kaiser A. (2006). Denken trainieren – Lernen optimieren. 2. Aufl. Augsburg.
- Kaiser A., Kaiser R., & Hohmann R. (dir.), (2007). *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld : Bertelsmann Verlag.
- Karsenti, T., & F. Larose (dir.), (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, France : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (1989). *La Vie ordinaire. Voyage au cœur du quotidien*. Paris, France : Greco.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre*. Paris, France : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives : from career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.

- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2000). *Foundations of Behavioral Research*, (4th ed.), Holt, NY, Harcourt College Publishers.
- Kohn R-C., & Nègre, P. J. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris, France : Nathan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching, *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-4.
- Kuster, Y. & Lameul, G. (2008). Le forum débat argumentatif : un outil de formation et d'analyse de pratique. Dans M. Sidir (dir.), *Usages des outils et médias éducatifs, traité Sciences et techniques de l'Information*, (p. 297-316). Paris, France : Hermes.
- Kuster, Y., & Lameul, G. (2009). Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones. Dans C. Develotte F., Mangenot & E. Nissen (coord.), Actes du colloque Épal « Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité », université Stendhal - Grenoble3, (en ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>).
- Kuster, Y. & Lameul, G. (2011). Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones. Dans E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrie (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble, France : Ellug.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, France : PUF.
- Labelle, J.-M. (2008). *L'approche expérimentée de l'éducation des adultes*. Dans J.M. Labelle, & J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes : questions d'hier et d'aujourd'hui* (p. 153-163). Paris, France : L'Harmattan (Collection Défi Formation).
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris, France : Nathan.
- Lameul, G. (1996). Formations ouvertes : une affaire d'organisation autant que de pédagogie, *Education permanente*, 128, 5-12.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Paris : Université Paris Ouest La Défense.
- Lameul, G., Jézégou, A., & Trollat, A.-F. (dir.), (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Lameul G., & Loisy C. (dir.), (2014). *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lameul, G. (2015). Un retour en actualité de la notion de démarche dispositivoive ? *Distances et médiations des savoirs*, 8. Repéré à : <http://dms.revues.org/926> ; DOI : 10.4000/dms.926.

Lameul, G., Eneau, J., & Dorval A.-G. (2015 a). Une démarche e-portfolio au service de la construction identitaire en formation d'adultes, *Colloque international e-Formation des adultes et des jeunes adultes*. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163116> ou <http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015>

Lameul, G., Éneau, J., & Dorval, A.-G. (2015 b). Exploiter et valoriser l'expérience en formation professionnalisante à l'Université. Analyser et formaliser les pratiques dans un démarche e-portfolio. *Actes du Symposium 8 – RVAE - 27e colloque de l'ADMEE - L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, à l'université de Liège*. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163119>

Lameul, G., Eneau, J., & Dorval, A.-G. (2016). Communication dans le cadre du symposium « Le e-portfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation », dans N. Monney, M. Petit, & C. Gremion (coord), *29ème Congrès International de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Lausanne (Suisse) : Université de Lausanne (UNIL), 6-9 juin 2016.

Langevin, L. (dir.), (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Langevin L. (dir.), (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : Perspectives pour la formation*. Montréal, Québec : Université du Québec.

Langevin, L., Grandtner, A.-M., & Ménard. L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 643-664.

Langevin, L., Ménard, L., & Nault. T. (2003). Comparaison des conceptions de professeurs d'expérience et d'aspirants enseignants : réflexion sur les besoins de formation en enseignement supérieur. *Res Academica*, 21 (2), 219-242.

Lapassade, G., & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la sociologie*. Paris, France : Seghers.

Latour, B. (1984). *Les Microbes. Guerre et paix*, suivi de *Irréductions*. Paris, France : Métailié, « Pandore ».

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du Travail*, 4, 587-607.

Latour, B. (2001). *Pandora's Hope: An Essay on the Reality of Science Studies*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1999 ; trad. *L'Espoir de Pandore*, Paris, La Découverte, « Armillaire ».

Latour, B. (2006). *Changer la société, refaire la sociologie*. Paris, France : La Découverte.

Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris, France : La Découverte.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, Cambridge : University Press.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisations.

Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris, France : Editions d'organisation.

Lebrun, M., Docq, F., & Smidts, D. (2009). Claroline, a Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers Professional Development and Teaching Quality : First Approaches. *Association for the Advancement of Computing in Education. AACE Journal*, 17(4), 347-362. Chesapeake, VA: AACE.

Leduc, D., Ménard, L., Bédard, D., Lameul, G., Gravelle, F., Hoffmann, C., Bégin, C. et Cosnefroy, L. (accepté, 2016).

Observing new professors in class : initial results of the effects of short-term training on teaching practices. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*.

Leduc, D., Ménard, L., Giguère, A., Cyr, G., & Nadeau, A. (2015). Observations des effets d'une formation sur les pratiques d'enseignement. *Colloque QPES*, Brest, France. Leduc, D., Ménard, L., Bédard, D., Lameul, G., Gravelle, F., Hoffmann, C., Bégin, C. & Cosnefroy, L. (submitted 2016). Observing new professors in class : initial results of the effects of short-term training on teaching practices. *Higher Education Research and Development*.

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives*, 11(5). Repéré à : <http://questionsvives.revues.org/627>. DOI : 10.4000/questionsvives.627

Lejeune, P. (1990). *Je est un autre*. Paris, France : Le seuil.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 9-23.

Leontiev, A.-N. (1947, 1976 pour la version française). *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales, coll. "ouvertures".

Léontiev, A.-N. ([1975] 1984). *Activité, conscience, personnalité*. Trad. par G. Dupond & G. Molinier (Dejatelnost. Soznanie. Lichnost). Moscou, Russie : Éditions du progrès.

Lerbet, G. (1988). *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*. Paris, France : L'Harmattan.

Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans / Préface de A. de Peretti*. Paris, France : Hachette - Éducation, (Coll. Pédagogies pour demain. Références).

Leroi-Gourhan, A. (1943/1971). *L'Homme et la Matière : Évolution et Techniques*. Paris, France : Albin Michel, coll. « Sciences_d'aujourd'hui ».

Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris, France : PUF.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions d'Arc.

Letor, C. Douzet, C., & Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. Dans N. Deschryver, & B. Charlier (dir.), *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, *Eduction & Formation*, e-301, 113-123..

Levinson, D.J., Darrow, C.M., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1976). Periods in the Adult Development of Men : Ages 18 to 45. *The Counseling Psychologist*, 6 (1), 21-25.

Licoppe, C. (2008). Dans le carré de l'activité : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, 50(3), 287-302.

Linard, M. (1989, 1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : Editions Universitaires / L'Harmattan, (1996 : Ré-édition avec Postface).

Linard, M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, 19(2), 117-165.

Linard, M. (1996). Reframing the computational representations of cognition within action-based theories, Dans E. Hasan, H. Goukd, & W. Hyland (dir.), *Information Systems and Activity Theory : tools in context*, Department of Business Systems, University of Wollongong, Australia.

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Dans E. Delozanne, & P. Jacoboni (dir.), *Interaction homme-machine pour la formation et*

l'apprentissage humain, *Sciences et techniques éducatives*, 3-4 (8), 211-238.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155. Récupéré de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, (p. 241-263). Paris, France : Hermes Sciences/Lavoisier.

Linard, M. (2004). Une technologie démocratique est-elle possible ? *Savoirs*, 5, 73-78.

Linard, M. (2010). Du gouvernement de soi à l'outil de management. Dans B. Albero, & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 185-201). Paris, France : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (collection PraTICs).

Loquet, M. (2006). Les gestes d'une formatrice en expression corporelle ou « l'œil du maquignon ». *Revue Française de Pédagogie*, 157, 119-130.

Loisy C., & Lameul G. (2014). Introduction, La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique. Dans Lameul G., & Loisy, C. (dir.), *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, (p. 13-24). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation ancrée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Louden, W. (1991). Collegiality, curriculum and educational change. *Curriculum Journal*, 2 (3), 361-73.

Luhmann, N. (2006). *La confiance: un mécanisme de réduction de la complexité sociale* (1ère édition allemande 1968, 1ère édition anglaise 1979). Paris, France : Economica

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience : A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*, Paris, France : PUF.

Mailliot, S. (2012). *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle. De l'objet discursif à l'activité de transition*. Thèse en Philosophie. Université de Provence - Aix-Marseille I. <tel-00693169>.

Malrieu, Ph. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

Martuccelli, D. (2008). Quelle stratégie choisir pour fonder la théorie sociale ?, *L'Homme et la société*, 170-171(4), 263-270.

Mathey-Pierre C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité », *Recherche et Formation*, 19, 139-156.

Masciotra, D., (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité : perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. Dans Ph. Jonnaert, & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld*, (p. 255-285). Ste-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Maturana, H.R., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris, France : Éditions Addison-Wesley.

Mauss, M. (1968). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*. Paris, France : PUF, Collection Quadrige, (4^e éd.)

- Mayen P., & Mayeux C. (2003). Expérience et formation, *Savoirs*, 1, 15-53.
- Mayen, P. (2009). *ABC de la VAE. Les acquis de l'expérience*. Paris : ERES. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0057
- Mc Aleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., ... Tsoukalis, L. (2013). Report to the European commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Luxembourg. Repéré à http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Merhan Rialland, F., Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (dir.), (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel..* Bruxelles, Belgique : De Boeck, Perspectives en éducation et formation.
- Ménard, L., & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Ménard, L., Lameul, G., Bégin C., Leduc, D., Bédard, D., Cosnefroy, L., Gravelle' F., & Hoffmann, C. (2015, mai). *La formation à l'enseignement des nouveaux enseignants fait-elle une différence ?* Colloque QPES, Brest, France.
- Menard, L., Lameul, G., et al. (2015, juin). *La formation à l'enseignement des nouveaux enseignants fait-elle la différence ?* Communication présentée au xx^e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Ménard, L. (2016, mai). Une formation orientée recherche en didactique de la formation à distance, *Colloque Regards croisés sur la formation des formateurs en enseignement supérieur à l'ère du numérique organisé par J. L. Leroux*, 84 Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Ménard, L. (2016). La formation et l'accompagnement pédagogiques des nouveaux professeurs produisent-ils les effets escomptés ? *Colloque du consortium Support Active Learning Technological Innovation in Science Education (SALTISE)*, Montréal, Canada.
- Ménard, L., Bédard, D., & C. Hoffmann (2016, juin). Symposium Les effets de la formation pédagogique et de l'accompagnement sur les enseignants chercheurs et leurs étudiants, *Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Lausanne, Suisse.
- Merleau-Ponty, M. (1945, 1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard, Collection Tel, no 4.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris, France : Gallimard.
- Merill, D. (2000). *Components of Instruction Toward a Theoretical Tool for Instructional Design*. Department of Instructional Technology : Utah State University.
- Meunier, J.-P., & Peraya, D. (1993, 2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (2^{ème} édition)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow and Associates. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (p. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Mezirow, J. (2009). *Transformative learning theory*. Dans J. Mezirow, & E. W. Taylor, (dir.), *Transformative learning in practice* (p. 18-32). San Francisco : Jossey - Bass.
- Mialaret, G. (2012). *Pour l'éducation: recueil de quelques textes significatifs sur des aspects actuels et souvent méconnus de l'éducation*. Paris, France : l'Harmattan.
- Miles, M-B, & Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^è ed.), Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Minet, F., Parlier, M., & de Witte, S. (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris, France : l'Harmattan, (Pour l'Emploi).

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs une approche communicationnelle*. Grenoble, France : PUG.

Monasta, A. (1985). Définir une nouvelle professionnalité, *Education Permanente*, 181(4), 55-68.

Monteagudo, J. G. (2008). « Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe » (Note de synthèse), *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 9-83. Repéré à : <http://www-ufr.univ-paris.fr/pfa/55notesynthese.pdf>.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Mukamurera, J., Portelance, L. & Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 1-7). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris, France : La Découverte.

Norman, D. A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York : Basic Books.

Nosulenko, V., & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui - Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Anthologie de textes choisis.

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, France : PUF

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes (PUR).

Paillé, P. (1994 a). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paillé, P. (dir.), (1994 b). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 169-200). Paris, France : Armand Colin.

Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Paquette, G. (1993). Les logiciels de formation. Dans G. Paquette (dir.), *Initiation à la formation/conseil en milieu de travail* (p. 299-315). Sainte-Foy, Québec : Télé-université.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie du téléapprentissage : pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Parker P. D, Martin A.N.J, Colmar S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being : Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, France : Nathan.

Pastré, P. (2005). La conception des situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Dans P. Rabardel, & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 73-107). Toulouse, France : Octarès.

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et al., *Expérience, activité, apprentissage*. Paris, France : PUF.

Payet, J.-P., & Battegay, A. (dir.), (2008). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Peeters H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. Dans G. Jacquinet-Delaunay, & L. Monnoyer, (dir.), *Le dispositif entre usage et concept*. (p. 15-23). Paris, France : Hermès, CNRS Ed., n° 25.

Peltier, C. (2012). La dynamique de l'engagement : présentation d'un cadre d'analyse pour l'étude des effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants. Dans Bélair, L. (coord.) *Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur*. Université de Genève. Thèse de doctorat, no. FPSE 635.

Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. Dans S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation ?* (p. 17-44). Bruxelles, Belgique : De Boeck. Repéré le 27 mai 2016 de <http://archiveouverte.unige.ch/unige:17412>.

Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*, 4, 119-157. Repéré à <http://archiveouverte.unige.ch/unige:17351>.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels, *Hermès*, 25, 153-167.

Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies*, (p. 15-22). Paris, France : Presses universitaires de France.

Peraya, D. & Deschryver, N. (2002-2005) *Cours staf17-Concevoir un système de formation à distance*, Diplôme Staf, Tecfa-Université de Genève.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). *Une première approche de l'hybridation*. Dans N. Deschryver & B. Charlier (dir.), *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, *Education & Formation*, e-301, 15-35.

Peraya, D. & Champion, B. (2007). L'analyse des dispositifs hybrides : les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail. D'un site Web à la plateforme Claroline. Dans *les Actes du 4ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 447-456). Louvain La Neuve, Presses universitaires de Louvain.

Peraya, D. (2007, mai). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. (Conférence thématique invitée). Actes du 24 ème Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, « Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation » (p. 1-11). Université du Québec à Montréal, Québec.

Pernin, J.-P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? *Sciences et Techniques Educatives. Hors série 2003 "Ressources numériques, XML et éducation"*, 179-210.

Perrenoud, Ph. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France : ESF (1^{re} éd. 1997).

Perrenoud Ph., Altet M., Lessard C., & Paquay L. (dir.), (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage : essais sur les machines à communiquer*. Paris, France : Flammarion.

Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris, France : L'Harmattan.

- Pierce, C. S. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13.
- Piguet, J.-C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchatel, Suisse : A la Baconnière.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel*. Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Pineau, G. (2002). La recherche internationale sur l'autoformation : une recherche jeune, éclatée en transition paradigmatique. Dans A. Moisan, & P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques* (p. 129-137). Paris, France : L'Harmattan.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, France : PUF (4e éd. rév.).
- Plantard, P., & Le Mentec, M. (2013). INEDUC : focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents, *Terminal*, 113-114, 79-91. DOI : [10.4000/terminal.278](https://doi.org/10.4000/terminal.278).
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question, *Distances et médiations des savoirs*. Repéré à : <http://dms.revues.org/403>
- Poteaux, N. (2016). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 75-90.
- Potter, M. K., Kustra, E., Ackerson, T., & Prada, L. (2015). *The Effects of Long-Term Systematic Educational Development on the Beliefs and Attitudes of University Teachers*. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 169-200). Paris, France : Armand Colin.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger, Publishers.
- Pratt, D. D., & Collins, J. G. (2000). *The teaching perspective inventory*. Repéré à : <http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68/>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2001, mars). *From artifact to instrument-mediated learning*. Communication présentée au Symposium on New Challenges to Research on Learning. Helsinki, Finlande.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel, & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*. Toulouse, France : Octarès, 19.
- Reboul, O. (1998). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, France : PUF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF.
- Rege Colet N., & Romainville M. (dir.), (2006). *La Pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de*

l'enseignement et de la formation (p. 137–162). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur

Rege Colet, N., Mc Alpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2013). Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning, Recherche et formation*. Repéré à : <http://rechercheformation.revues.org/1412> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1412.

Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris, France : PUF.

Revault d'Allones, C. (1989) L'étude de cas : de l'illustration à la conviction. Dans C. Revault d'Allones *et al.*, *La démarche clinique en sociologie* (p. 67-86). Paris, France : Dunod.

Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°107, En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>

Ricoeur, P. (1977). *Herméneutique de l'idée de Révélation*, republié dans le volume *Ecrits et Conférences 2. Herméneutique*, (2010) Paris, France : Seuil, p. 197-269.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit - 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Seuil.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit - 2. La configuration dans le récit et la fiction*. Paris, France : Seuil.

Ricoeur, P. (1991). Pour une éthique du compromis, (entretien avec P. Ricoeur), *Alternatives non violentes* 80 : 2-7.

Ricoeur, P. (1995). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris, France : Éditions Esprit.

Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre* (1ère édition 1990). Paris, France : Seuil.

Ricoeur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, France : Edition du Seuil, (Essais).

Ricoeur, P. (2004 a). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, France : Stock.

Ricoeur, P. (2004 b). Ethique. Dans M. Canto-Sperber (dir.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 689-694). Paris, France : PUF.

Robertson, A. (2006). Introduction aux banques d'objets d'apprentissage en français au Canada *Rapport pour le compte du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*, http://www.refad.ca/recherche/intro_objets_apprentissage/pdf/RapportObjetsapprentissage2006.pdf.

Robichon, M. (2012). Vers une modélisation des transitions professionnelles. *Education permanente*, HS3 : Les transitions professionnelles en questions.

Roby, C., Pentecouteau, H., & Lameul, G. (2016, juillet). Quelle littérature scientifique dans le champ de la pédagogie universitaire ? Dans *le symposium Pédagogie coopérative universitaire : transformer les rapports de production des savoirs ?* ; Communication présentée au Congrès international AREF, Mons, Belgique.

Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Collet, & M. Romainville (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, (p. 7-13). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ropé, F. & Tanguy, L., (dir.), (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et en entreprise*. Paris, France : L'Harmattan.

Roqueplo, P. (1996). *Penser la technique. Pour une démocratie concrète*. Paris, France : Seuil.

Sadin, E. (2013). *L'Humanité augmentée. L'administration numérique du monde*, Montreuil, France : L'Echappée, collection « Pour en finir avec »

- Sainsaulieu, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Education Permanente*, 128, 187-206.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, V41(3), 299-325.
- Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay, P. Pastré (dir.), *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- Santos M., & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ?, *Activités*, 2 (4), 16-29. <http://www.activites.org>
- Schön, D. -A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. -A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience : Adaptations in changing times*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1943, 2007). *Essais sur le monde ordinaire*, traduit par T. Blin, Paris : Le Féline poche.
- Schütz, A. (1962, 1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, traduit par A. Noschis-Gillieron (Collected Papers). Paris, France : Méridiens-Klincksieck.
- Schwartz, R. (2008). Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur, rapport remis à la ministre MESR
- Schwartz, B. (2009). Pour une éducation permanente, *Education permanente*, 180(3) - L'éducation permanente, un projet d'avenir (spécial 40e anniversaire).
- Schwartz, B. (1981). *L'Insertion des jeunes en difficulté*. (Rapport remis au Premier ministre), Paris, France : La Documentation française.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris, France : La Découverte.
- Searle, J. R. (2004). *Liberté et neurobiologie. Réflexions sur le libre arbitre, le langage et le pouvoir politique*. Paris, France : Grasset, coll. Nouveau Collège de Philosophie.
- Sen, A. (1987). *The Standard of Living*, Dans G. Hawthorn, (ed.), Cambridge University Press, en partie préalablement publié dans Sen, 1985, The Tanner Lectures, Clare Hall, Cambridge (cité dans la revue *Notes et Documents* no 30, septembre 2006, éd. Reboud V., Paris, Agence française du développement, p. 43).
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford : Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford : Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). *Éthique et économies et autres essais*, (traduit par S. Marnat). Paris, France : PUF (Quadrige).
- Senge, P. et. al. (1994) *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.), (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : PUR, Paideia.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*, (trad.par L. Gasparini). Paris, France : PUF

Simonian, S. (2014). Réhabiliter l'homme avec la technologie, *Recherches en Education*, 18, 104-113, Repéré en ligne : <http://www.recherches-en-education.net/>

Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques d'apprentissage*, Habilitation à Diriger les Recherches, Université Rennes 2.

Simondon, G. (1958, 1969, 1989). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, France : Aubier, coll. Philosophie.

Simondon, G. (1958/2013). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris, France : Éditions Jérôme Million.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. London : The Macmillan Company.

Stengers, I. (1997). *Sciences et pouvoirs : la démocratie face à la techno-sciences*, Paris, France : La découverte.

Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur : Une étude d'impact, *Recherche et formation*, 67, 15-30.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Super, D. E., (1975). *Career Education and the Meanings of Work*. Paper prepared for the Office of Career Education. Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck,

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tatch, E.C., & Murphy, K. M. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology : Research and Development*, 43(1), 57-79.

Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Théorêt, M. (2011). Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants.», Dans P.A. Doudin, D. Curchod Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : PUQ, 251-270.

Thibault, F. (2006). « Autour des campus numériques français, repères dans les initiatives du ministère en charge de l'enseignement supérieur ». *Distances et savoirs*, 1 (4), 109-112.

Tisseron, S. (2002). *L'Intimité surexposée*. Paris, France : Hachette.

Tisseron, S. (2014). *La résilience*. Paris, France : Que sais-je ? coll. Psychologie et Psychanalyse.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching : A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

- Trigwell, K., Martin, E. Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching : A model. *Higher Education Research and Development*, 19, 155-168. DOI: 10.1080/072943600445628.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1 (3), 5-27. DOI 10.3917/rac.006.0005.
- Toullec-Théry, M. (2012). *Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap*, Notes du CREN no 10 <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/NotesduCRENno10.pdf>
- Uwamariya, A., Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, R.-J. (dir.) (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Edition Gaëtan Morin.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (dir.), (2006). *Educational Design Research*. London : Routledge.
- Van Horn, T. W., Taris, W. B. Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being : A study among Dutch teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Varela, F. J. (1980, 1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant, (traduit par P. Bourguine & P. Dumouchel : *Principles of biological autonomy*). Paris, France : Le Seuil, coll. La couleur des idées.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. Dans : L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M. Paris, France : PUF, 239-256.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, France : PUF.
- Viaud, M.-L. (2014). Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950, *Recherche et formation*, 77, 126-129.
- Viaud, M.-L. (2015). Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis. 1950. Grenoble, France : PUG.
- Villiot-Leclercq, E., Deschryver, N., Lameul, G., & Rossier, A. (2014). Illustration d'une relation entre recherche et action dans le projet *Hy-Sup*. Dans G. Lameul, & C. Loisy (coord.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires, ou la République des Egos*. Rennes, France : PUR
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris, France : La dispute.
- Weber, M. (1922, 1978). *Economy and Society : An Outline of Interpretive Sociology*. Berkley, CA : U. California Press.
- Weinberger, A., & Fisher, F., (2006). A framework to analyse argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning, *Computers & education*, 46, 71-95.
- Vinatier, I. (2004). Un entretien avec un enseignant-expert : de la structure conceptuelle de la situation de débat scientifique en classe au modèle opératif de l'acteur ? », dans *Actes du colloque international d'Arras Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vive*.
- Vinatier I. & Altet, M. (dir.), (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

- West, L. (1996). *Beyond Fragments, adults, motivation and higher education ; a biographical analysis*. London, Angleterre : Taylor and Francis.
- West, L., & Merrill, B. (2007): Biographical Approaches and their Development in National Contexts. Dans L. West, P. Alheit, A. S. Andersen, & B. Merrill (dir.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, (p. 27-56). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69. <hal-00172696>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008, 17, 11-38. <halshs-00339073>
- Wittorski, R. (2012 a). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. Dans D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (dir.). *La professionnalisation mise en objet* (p. 31-43). Paris, France : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012 b). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1/2012. Repéré à : <http://ripes.revues.org/580>.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research Design and Methods*, Sage, Newbury Park.
- Yurén, T. (2000). *Quelle éthique en formation ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Yurén, T. (2003). L'autoformation est-elle l'oubli de l'autre ? Un regard philosophique sur la question. Dans Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*, (p. 79-89). Paris, France : Hermès-Lavoisier.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 19, 2o sem. de 2004, p. 11-38
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. Dans J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (p. 3-34). New York: Guilford.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Économica, coll. « Etudes Sociologiques ». EAN : 9782717859669.
- Zarifian P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. Dans F. Stankiewicz (dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux Ressources Humaines. L'après Taylorisme*. Paris, France : Economica.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison, France : Editions Liaisons sociales.
- Zarifian, P. (2008). *Puissance d'agir et singularité dans la prise en charge du travail salarié*. Intervention de Philippe Zarifian, dans le séminaire " Pouvoir d'agir et autorité dans le travail ", Université Paris 1, 2 juin 2008. Repéré à <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page195.htm>
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. Dans J. W. Reich, A.J. Zautra, & J. S. Hall (dir.), *Handbook of adult resilience*, p. 3-34. New York : Guilford.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal Teacher of Education*, 54 (s), S. 3-9.
- Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs, interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris, France : L'Harmattan, coll. Action & Savoir, Série Recherche.

Zetlaoui, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris, France : L'Harmattan.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Références correspondant aux productions publiées dans le tome 2

[1] Lameul, G. (2008a). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles, *Savoirs*, 17, 73-94.

[2] Lameul, G. (2008b). Recherche sur les jeux de tensions au sein du dispositif de formation des enseignants propices à l'évolution de leurs postures professionnelles, *Revue de l'Association Francophone d'Education Comparée*, 5.

[3] Lameul, G. (2007). Vécu d'une situation de liberté dans un dispositif contraint : quelle possible compréhension ? *Questions vives. Etat de la recherche en éducation* 8(4), 129-142.

[4] Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Actes du 23e Colloque de l'ADMEE, Paris, 12-14 janvier, Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>.

[5] Lameul, G. (2014). Médiation posturale, in *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiations ?* Dans C. Peltier & D. Peraya, (dir.), Bruxelles, Belgique : De Boeck, p. 135-150.

[6] Loisy, C. & Lameul, G. (2014). La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique, in Lameul, G. & Loisy, C. (dir.), (2014). Dans *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, p. 13-24. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

[7] Lameul, G. (2015). Usage du numérique en enseignement supérieur : une question d'aménagement des locaux plus que d'architecture ? Dans Yurén, T. y Albero, B. (dir.), *Modelos de formación y arquitectura en la Educación Superior: cultura digital y desarrollo humano*, p. 75-86. Mexico, Mexique : Juan Pablos.

[8] Eneau, J., Lameul, G., & Bertrand, E. (2014). Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation. Dans S. Denoux, P. Maubant et E. Tribu (dir). Le stage en formation, tendances et résistances. *Éducation & Socialisation, les Cahiers du CERFEE* n° 35 ou *Phronesis*, 3(1-2), 38-48. Repéré à <http://edso.revues.org/689> et <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01162843>

[9] Lameul, G., Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides et développement professionnel : Effets spécifiques des différentes configurations de dispositif sur le développement professionnel des enseignants du supérieur, *Education-Formation*, e-301, 99-113. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>

[10] Lameul, G. (2010). Posture professionnelle enseignante : petite histoire de la construction d'une notion, *Actes du Congrès International AREF*, Genève, Suisse. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/>

[11] Lameul, G. & Kuster, Y. (2009). Analyse de la dimension socio-collaborative d'un débat sur forum, *Education et Formation*, e-290, 19-28. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=6&page=3>

[12] Lameul, G. (2009). *Penser ensemble et de façon solidaire sujet et situation au sein des dispositifs*, Dans Lameul, G., Jézégou, A. & Trollat, A-F., (dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*, p. 21-44. Lyon, France : Chronique sociale.

[13] Sensevy, G., Héлары, F., Kuster, Y. & Lameul, G. (2006). Le forum-débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants, *Distances et Savoirs*, vol. 3, n°3-4, p. 311-330.

[14] Lameul, G., Daele, A. & Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. Dans A. Daele, & E. Sylvestre, *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur – Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, Bruxelles, Belgique : De Boeck

[15] Lameul, G. & Loisy, C. (2014). Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens, in Lameul, G. & Loisy, C. (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, p. 203-219. Bruxelles : De Boeck.

[16] Lameul, G., Villiot Leclercq, E., Douzet, C. & Docq, F. (2014). Démarche d'exploitation des résultats et de diffusion auprès des acteurs de l'enseignement du supérieur, *Education-Formation*, e-301, 125-137. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>

[17] Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. & Carraud, F. (2011). Transposition de modèles pédagogiques en ligne : le cas du Campus Numérique Forse. *Revue Internationale de Technologies et Pédagogie Universitaire*, 8(1-2), 81-91. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00855384>.

Index des figures et des tableaux

Index des figures

Figure 1 : Double hélice par croisement de deux axes (d'après Linard, 2001, p. 8).....	56
Figure 3 : Hélice verticale (Linard, 2001, p. 10).....	67
Figure 4 : Représentation des approches de l'enseignement-apprentissage des enseignants (d'après Deschryver, Charlier, 2013, p.186).....	125
Figure 5 : Carte sémantique situant la notion de posture.....	138
Tableau 1 : Grille d'analyse des dimensions phénoméno-praxéologique de la posture	146

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
OBJECTIFS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS	6
PRISE D'APPUI SUR DES RECITS DE VIE	7
ORGANISATION DE LA NOTE DE SYNTHÈSE	9
CHAPITRE I.....	11
LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT-CERCHEUR : UNE ACTIVITE CONTINUE DANS UN CONTEXTE EN MUTATION	11
1. INCIDENCES DES MUTATIONS SOCIALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	12
Globalisation	13
Surproduction des sciences et des technologies.....	13
Asymétrie du développement des technologies du numérique.....	14
Croissance démographique	14
Tensions entre logique techno-économique et logique participative	15
1. 1 - RENVOI SOCIÉTAL DE LA RESPONSABILITÉ DU DÉVELOPPEMENT AU NIVEAU INDIVIDUEL	16
1. 2 - UN AUTRE REGARD SUR LE TRAVAIL ET L'ACTIVITÉ HUMAINE.....	17
2. L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT-CERCHEUR ET SA RECONNAISSANCE REINTERROGÉE	18
2. 1 - LA PROFESSIONNALISATION DANS LE SUPÉRIEUR : UNE QUESTION NOUVELLE	19
2. 2 - PROFESSIONNALISATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	21
2. 3 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE.....	23
2. 4 - LA RECONNAISSANCE DE L'ENSEIGNANT-CERCHEUR RE-INTERROGÉE	25
Six mondes de reconnaissance et trois logiques d'action.....	25
3. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE ACTIVITÉ CONTINUE	27
3. 1 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET APPRENTISSAGE	28
3. 2 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET EXPÉRIENCE	29
3. 3 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET COMPÉTENCES	30
3. 4 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET EXPERTISE	32
CHAPITRE II.....	35
UN POSITIONNEMENT ÉPISTEMOLOGIQUE À L'ARTICULATION DE DEUX APPROCHES : PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET PRAXÉOLOGIQUE.....	35
1. UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE DU SUJET EN ACTION.....	36
1. 1 - UNE PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION VIVANTE DE LA RÉALITÉ.....	37
1. 2 - LE CORPS, SUJET DE L'EXPÉRIENCE	38
2. UNE APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ	39
2. 1 - LA CONNAISSANCE EN TANT QU'UNE PRATIQUE SOCIALE.....	39
2. 2 - LA CONSTRUCTION DU SENS DANS L'ACTION.....	40
2. 3 - UNE VUE PRAXÉOLOGIQUE D'USAGE SOCIAL DE LA RECHERCHE	41
La recherche comme opportunité de développement professionnel	41
Une production de connaissance au service de l'action	42
Une recherche pour documenter et instruire l'enseignement.....	43

3. VERS UNE APPROCHE PHENOMENO-PRAXEOLOGIQUE	44
4. ECLAIRAGE DES APPROCHES ECOLOGIQUE, SOCIOTECHNIQUE ET RELATIONALISTE	44
4. 1 - PROXIMITES AVEC L'APPROCHE SOCIOTECHNIQUE DE L'ACTIVITE (ALBERO, GUERIN)	45
4. 2 - COMPLEMENT D'ECLAIRAGE PAR L'APPROCHE ECOLOGIQUE (SIMONIAN).....	46
4. 3 - COMPLEMENT D'ECLAIRAGE PAR L'APPROCHE RELATIONALISTE ET SITUEE DE L'AUTONOMIE (ÉNEAU).....	49
4. 4 - POINTS COMMUNS ET ARTICULATIONS POTENTIELLES ENTRE LES TROIS APPROCHES COMPLEMENTAIRES	50
CHAPITRE III.....	53
UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	53
1. LE MODELE <i>HELICES</i> (LINARD, 2001) POUR COMPRENDRE ET SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONDUISANT A L'EXPERTISE.....	54
2. LE MODELE TERNAIRE ET TRILOGIQUE POUR L'ANALYSE DE CE QUI <i>FAIT DISPOSITIF</i> DANS UN ENVIRONNEMENT DE FORMATION (ALBERO, 2010).....	57
Trois dimensions en interaction : idéal, fonctionnel de référence, vécu.....	58
Trois logiques d'activité sous-jacentes : épistémo-axiologique, instrumentale, existentielle.....	59
3. UN MODELE A CINQ DIMENSIONS POUR L'ANALYSE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE (COLL. <i>HY SUP</i>, 2013)	61
4. ARTICULATION DES TROIS MODELES POUR ANALYSER LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	64
CHAPITRE IV.....	69
METHODES D'ENQUETE PRIVILEGIEES.....	69
1. DES ENQUETES EMPIRIQUES MIXTES	70
1. 1 - MISE EN DIALOGUE DES DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	70
Enquête quantitative et technique qualitative des portraits.....	71
Enquête quantitative et étude de cas.....	72
1. 2 - ANALYSES ANCREES DANS LA PRATIQUE	73
2. DES ANALYSES REFLEXIVES.....	75
2. 1 - ETUDE DE TRACES ECRITES PRODUITES DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION	75
2. 2 - HISTOIRE DE VIE/ RECITS DE VIE	75
Spécificités de l'histoire de vie	77
2. 3 - DES DESCRIPTIONS SOUS FORME DE PORTRAITS.....	78
2. 4 - UNE ETUDE DE CAS : UN PARCOURS SINGULIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR.....	78
3. UN SOUCI PERMANENT DE DISTANCIATION ET D'OBJECTIVATION	80
3. 1 - UNE METHODE « INTER-JUGES » VISANT A LA DISTANCIATION	81
3. 2 - UNE COMBINAISON DE METHODES D'ANALYSE.....	81
3. 3 - OBSERVATIONS PLURICATEGORIELLES DES PHENOMENES	82
3. 4 - ANALYSES PLURIDISCIPLINAIRES DES PHENOMENES.....	83
3. 5 - DEMARCHE REFLEXIVE EN RECHERCHE.....	84
3. 6 - REFLEXION SUR LE POSITIONNEMENT DE RECHERCHEUR	85

CHAPITRE V 89

RESULTATS SAILLANTS ET CONCEPTUALISATION : CARACTERISTIQUES ET CONDITIONS DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DE SA RECONNAISSANCE 89

1. DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET RECONNAISSANCE D'UNE EXPERTISE.....	90
1. 1 - NEGOCIATIONS D'UNE IDENTITE LORS DES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES	90
Activités de négociation au moment des transitions.....	93
Transition et mobilité professionnelle	94
Construction de compétences à partir des transitions.....	95
1. 2 - DEMARCHE REFLEXIVE ETABLISSANT LE LIEN ENTRE EXPERIENCE ET ENQUETE	97
Réflexivité et éthique	99
1. 3 - CO-ELABORATION DE CONNAISSANCES : APPRENTISSAGE VICARIANT ET RESEAU.....	99
Etablissement d'une relation de confiance propice à la reconnaissance	102
2. CONDITIONS DE L'ACTIVITE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	103
2.1 - VECU D'ENFANCE ET DE L'EXPERIENCE : LE PROCESSUS DE RESILIENCE	103
Résilience et négociation de sens	105
2. 2 - UN ENGAGEMENT DANS L'ACTION	107
Engagement : Inventivité, créativité et innovation, éthicité	109
2. 3 - UNE DISPOSITION A DEPASSER SES LIMITES QUI FONDE LA MOTIVATION DU PARCOURS	110
Jeux et prise de risque.....	111
2. 4 - VARIETE DES JEUX DE TENSIONS DANS LES SITUATIONS VECUES	113
Dans la dynamique même des dispositifs.....	113
Entre démarche scientifique et praxéologique	114
Entre visées épistémique et transformative	115
Entre missions scientifique et politique	116
Entre expérience de sachant et d'apprenant `	117
Entre conceptions intellectuelle, expérientielle et sensible de la connaissance.....	118
Entre production individuelle et contribution à une œuvre collective	119
3. CARACTERISTIQUES D'UN ENVIRONNEMENT PROPICE AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :	
ENVIRONNEMENT OUVERT, COMPOSSIBLE ET CAPACITANT	120
3.1 - UN ENVIRONNEMENT COMPOSSIBLE	121
3. 2 - UN ENVIRONNEMENT OUVERT	123
3. 3 - UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT	127

CHAPITRE VI..... 131

PERSPECTIVES DE RECHERCHE : VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION DE « POSTURE »..... 131

1. LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE DES PROGRAMMES DE RECHERCHE ET D'ACTION.....	132
2. VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION DE « POSTURE PROFESSIONNELLE », PROCESSUS-CLEF DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	136
2. 1 - POSTURE : UNE NOTION DE SENS COMMUN A CONCEPTUALISER	137
2. 2 - DES NOTIONS ET CONCEPTS EN PROXIMITE.....	138
2. 3 - POSTURE ET HABITUS	140
2. 4 - POSTURE ET ETHOS.....	141
2. 5 - POSTURE : UNE COMPOSANTE ESSENTIELLE DE L'ACTIVITE ?	142

2. 6 - LES PREMIERES DELIMITATIONS DU TERME	143
2. 7 - LA POSTURE EN TANT QUE TRADUCTION DE LA RELATION « INTERNE-EXTERNE », ENTRE L'INTIME ET LE GESTE PROFESSIONNEL.....	145
2. 8 - LES DIMENSIONS ET COMPOSANTES CARACTERISTIQUES	145
2.9 - ARTICULATION ENTRE APPROCHE PHENOMENO-PRAXEOLOGIQUE ET THEORISATION ANCREE : LA CONCEPTUALISATION ENTRE CONNAISSANCE ET ACTION	146
3. PROPOSITION D'UNE PERSPECTIVE PHENOMENO-PRAXEOLOGIQUE DANS LE CHAMP DE LA PEDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	148
3. 1 - IDENTIFIER LE PROCESSUS D'ELABORATION DE CONNAISSANCE A L'ARTICULATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ACTION.....	149
3. 2 - REPERER LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS L'ARTICULATION ENTRE LA RECHERCHE ET L'ACTION	150
3. 3 - POSITIONNER LES SHS ET LES SE DANS LE CHAMP SCIENTIFIQUE EN DEVELOPPANT LE CHAMP DE LA PEDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	153
4. LES PROJETS DE RECHERCHE EN COURS ET A DEVELOPPER	154
4. 1 - LE PROJET FRANCO-QUEBECOIS : EFFETS DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS NOVICES ET SUR LES APPRENTISSAGES DES ETUDIANTS.....	155
2 - L'ETUDE DES USAGES DU <i>E-PORTFOLIO</i> EN REGION BRETAGNE (UBL)	156
4. 3 - UN PROJET DE RECHERCHE SUR L'ACTIVITE ENSEIGNANTE DANS LE SUPERIEUR POUR CONSTRUIRE L'OFFRE DE FORMATION (UTICE, UBL)	157
4. 4 - UN PROJET A VISEE SCIENTIFIQUE ET PEDAGOGIQUE : L'ETUDE DU GESTE OSTEOPATHIQUE	159
4. 5 - LE PROJET TELEPRESENCE COMME OPPORTUNITE D'INNOVATION DANS LA CONCEPTION EN CONTEXTE DE FORMATION (TOPIC)	160
4. 6 - LE PROJET INTELLIGENCE EN ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (INTENS)	161
4. 7 - DES PROJETS ARTICULANT ACTION ET RECHERCHE.....	162
4. 8 - UN PROGRAMME DE RECHERCHE ET D'ACTION A L'INITIATIVE DU CREAD (EA 3875)	163
<u>CONCLUSION GENERALE.....</u>	165
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	169
<u>INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX</u>	201