



HAL
open science

Agir en situation : quelle place faire à l'expérience ?

Anne-Lise Ulmann

► **To cite this version:**

Anne-Lise Ulmann. Agir en situation : quelle place faire à l'expérience ?. *Éducation permanente*, 2013, Travail et développement professionnel : construire l'expérience (2), n° 197, pp. 139-151. hal-02290529

HAL Id: hal-02290529

<https://cnam.hal.science/hal-02290529>

Submitted on 17 Sep 2019

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.



Agir en situation : quelle place faire à l'expérience ?

Dans le champ de la formation, l'expérience constitue un objet de questionnement relativement récent, alors que dans les domaines scientifiques, son « histoire » s'origine dès le Moyen Age dans la rupture avec l'esprit scolastique (Verrier, 2006). Fréquemment ravalée au statut peu valorisant de formation sur le tas, l'expérience a une histoire qui questionne en creux celle de l'histoire des sciences. Assimilé de longue date à un « mode inférieur de la connaissance », le savoir de la pratique « n'a jamais pu s'offrir le luxe d'être objectiviste » (Delbos et Jorion, 1984) pour bénéficier d'une reconnaissance suffisante. La réhabilitation actuelle, liée au développement de la notion de compétence – qui suppose un passage par la pratique – et à l'avènement de la loi sur la validation des acquis de l'expérience, n'empêche pas une certaine suspicion à l'égard de ce terme, notamment lorsqu'il s'agit de le référer à un savoir. L'expérience « présente le paradoxe d'être une question centrale dans la relation emploi-formation et une catégorie relativement peu consolidée » (Grasser et Rose, 2001) ; elle est un « concept flou mais irremplaçable » (Schwartz, 2004), souvent recherché et pourtant encombrant.

En étayant notre contribution par deux recherches en cours – l'une sur le lien entre le travail et la formation pour des professionnels de la petite enfance ; l'autre sur l'accompagnement de professeurs contractuels de l'enseignement technique en vue de leur titularisation au sein de l'Education nationale –, nous questionnons la place laissée à l'expérience dans l'apprentissage d'un métier déjà plus ou moins connu et pratiqué. Bien que différents, ces deux métiers ont comme points communs pour les professionnels qui les exercent ou les apprennent de renvoyer assez systématiquement soit à des représentations ou à des souvenirs d'élèves qui peuvent opérer comme modèles ou contre-modèles d'une pratique enseignante, soit à l'univers domestique, privé, où le travail avec les enfants est souvent référé à une pratique « naturelle » (comme parent, aîné d'une fratrie...), voire à une

ANNE-LISE ULMANN, maître de conférences au Conservatoire des arts et métiers, membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132 (anne-lise.ulmann@cnam.fr).



« occupation nécessitant plutôt des qualités que des compétences » (Ulmann, 2013). Dans les deux cas, la formation proposée à ces professionnels questionne une pratique antérieure et les savoirs ou les croyances qui peuvent s'y loger. Notre contribution ne traitera pas de l'expérience sous l'angle de son efficacité productive dans le travail, elle abordera plutôt la manière dont les pratiques de formation, pour apprendre ces métiers et y être reconnu, installent une distance avec l'expérience antérieure. Il s'agira de montrer comment un principe de « professionnalisation » visant la reconnaissance peut, notamment dans ces deux cas, opérer à rebours du professionnalisme et du travail.

Nous préciserons d'abord le sens et l'usage de la notion d'expérience en la référant aux pratiques développées par les professionnels face à un réel imprévisible. Nous questionnerons cette métis au regard des savoirs, des normes et des règles appris en formation. Nous montrerons ensuite que l'expérience, qui suppose « interactions et transactions » (Dewey, 1915), ne saurait relever seulement de l'empirisme, du subjectif ou de l'intime, mais nécessite un travail d'explicitation partagée permettant la régulation des activités productives. Les complexités inhérentes à cette objectivation mettent au jour une hiérarchie des savoirs et des places. Les liens entre l'expérience et l'agir professionnel nous conduiront enfin à questionner la notion de professionnalisation, utilisée dans un contexte de formation. Les tensions éprouvées entre l'apprentissage d'une posture professionnelle pensée rationnellement en référence à des savoirs établis et l'expérience des personnes nous amèneront à interroger les risques encourus sur le sens et l'investissement subjectif (Jobert, 2013) des professionnels dans leur travail, quand leurs savoirs de l'expérience se trouvent négligés.

L'expérience : une mise à l'épreuve de soi

Apprendre le métier d'enseignant ou celui d'auxiliaire de puériculture questionne la place laissée à l'expérience, dans la mesure où ces métiers ne sont pas complètement inconnus. Bien souvent d'ailleurs, les professionnels exercent ces fonctions sans qualification, et une fois en exercice, s'engagent dans une formation en vue d'accéder à une qualification reconnue. Les enseignants que nous avons suivis dans le cadre d'une recherche-action ont un passé professionnel de contractuels de plusieurs années, et les professionnels de la petite enfance soit possèdent un CAP dans le domaine, soit travaillent déjà auprès d'enfants mais comme personnels « non qualifiés¹ ».

Si la division du travail s'établissait en fonction des qualifications, ces professionnels ne devraient pas exercer les mêmes missions que ceux qui sont

1. Générique, le terme « non qualifié » est ambigu : ces professionnels n'ont-ils pas de qualification, de diplômes ou de formation ? Ce flou se ressent dans la manière dont leur formation est pensée par leurs institutions.



qualifiés, mais cette supposition ne correspond pas à la vie quotidienne de ces univers de travail. Ici, l'engagement dans la formation vise principalement une reconnaissance sociale, un emploi moins précaire et une rémunération plus intéressante. Pour autant, chacun espère aussi que la formation lui permettra d'exercer son métier avec plus d'aisance, qu'elle lui permettra d'apprendre ce qu'il n'a pu acquérir par des études. D'emblée, ces professionnels se perçoivent avec des manques et, sans doute pour se conformer aux représentations sociales les plus courantes sur l'expérience, contribuent à dévaloriser leurs savoirs au profit de théories qui leur feraient défaut : « Je suis contente d'avoir réussi le concours, dira une auxiliaire de puériculture, parce que [...] même si je sais m'occuper des petits, je ne peux pas dire les théories... je sais faire avec eux, ça oui, mais je ne sais pas expliquer. » Pour les enseignants, les manques identifiés ne sont pas du côté de la théorie, du moins dans la discipline à enseigner, mais concernent plutôt le champ de la pédagogie : « Franchement, je suis déçu par la formation parce que ce que j'aurais voulu, c'est vraiment qu'on voie comment faire dans des situations avec les élèves, quand ils tiennent tête, mais pas de la théorie comme cela... » Dans les deux cas, les professionnels placent de grandes espérances dans la formation et semblent considérer leur expérience comme un bien négligeable, sans valeur, le seul à faire valoir quand on ne peut se targuer de savoirs et de théories.

Cette dévalorisation de l'expérience fait écho à la manière dont l'Éducation nationale pour les enseignants et le centre de formation pour les auxiliaires de puériculture la considèrent eux-mêmes. En effet, pour ces deux métiers, la formation dispensée est pratiquement semblable à celle proposée aux personnes débutantes, même si, pour les enseignants, elle se déroule sur une temporalité plus courte. D'une certaine manière, l'expérience antérieure à la formation est doublement écartée : par les professionnels qui dévalorisent leurs savoirs et par les organismes de formation qui les ignorent ou les sous-estiment. En dépit de ces efforts conjoints pour rendre la pratique antérieure invisible, voire sans valeur, elle surgit indirectement, se manifestant par de la déception, de la résistance, mais aussi de la consternation : « J'apprends surtout tout ce que je n'aurais pas dû faire avec mes propres enfants », explique très démunie une auxiliaire de puériculture.

La récurrence de ces manifestations de déception à l'égard de la formation questionne la pertinence des savoirs enseignés, perçus comme « déconnectés », « décalés » de la pratique, sans « résonance » (Amado, 1994) avec ce que sont les sujets qui doivent les mettre en œuvre. Faut-il exclure les sujets et leurs manières d'agir pour laisser place aux savoirs ? L'univers de la pratique et celui du savoir ne peuvent-ils coexister autrement qu'en s'affrontant ? Si « l'expérience a besoin de la théorie pour s'approfondir et la théorie a besoin de l'expérience pour être opératoire » (Vinatier, 2013), comment dans ces deux cas saisir les apports de l'expérience, si elle demeure tapie dans le silence, comme si les savoirs qu'elle recèle, parce qu'ils ne s'expriment pas, n'existaient pas ?



■ Entre créativité et routine

Un des points d'achoppement pour considérer les savoirs d'une pratique antérieure tient au fait qu'exercer un métier ne constitue pas *de facto* une expérience. Vivre des situations professionnelles différentes, contrairement à ce que laissent parfois penser les politiques de GRH qui imposent des mobilités à leurs personnels au motif qu'ils développeront de nouvelles compétences, ne suffit pas pour faire de ces différentes situations, des expériences. Ainsi que le rappelle Dewey (1915), « l'expérience est en même temps le flux général de la vie constante, que nous avons tant de mal à saisir, et ces moments distincts, aigus, qui surgissent de ce flux et constituent une expérience ». Comme « flux général de la vie constante », l'expérience demeure en quelque sorte informe, ne produisant pas pour le sujet la conscience d'une expérience. Incorporé, ce flux structure peut-être une « réserve préorganisée de connaissances à disposition » (Schütz, 1987), mais pour devenir expérience, la rencontre avec une résistance du réel s'impose. Ce qui constitue une expérience pour un enseignant, ce n'est pas de se trouver face à des élèves dans une classe, c'est de prendre la mesure de la fragilité de sa position, avec laquelle il va devoir composer : « Quand on se retrouve brusquement tout seul devant eux, on est seul contre tous, on n'en mène pas large... Au début, j'appréhendais ce moment, je peux même dire que j'avais peur... » Une auxiliaire de puériculture dira à propos de son travail : « Les enfants, ils ne sont pas que mignons... », suggérant par cette litote la découverte d'une épreuve d'exaspération.

L'expérience est donc non seulement subie, vécue, mais construite par le sujet à partir de situations habituelles ; ces dernières, soudain, opposent des résistances à des routines ou à des croyances qui, dans le cours de l'action, s'avèrent inefficaces, erronées, et qu'il faut néanmoins dépasser. L'expérience devient alors un révélateur de l'écart entre le prescrit et le réel, obligeant toujours les professionnels à trouver les ressources pour faire face. En cela, les expériences sont toujours singulières, inédites, et constituent des épreuves qui nécessitent une certaine habileté, voire une créativité, pour être surpassées. Pour les professionnels de la petite enfance, l'accoutumance au bruit constitue, par exemple, une épreuve nécessaire à surmonter pour travailler dans les structures d'accueil collectif. C'est en effet à partir de l'évocation de nos difficultés à supporter le bruit dans une crèche qu'une professionnelle dira : « Oui, c'est vrai, le plus dur au début, c'est ce bruit... Mais ça c'est toujours... On ne se doute pas qu'avec les enfants, à la fin de la journée, on a la tête comme ça... » Ensermée entre des prescriptions telles que « la disponibilité », considérée comme une compétence nécessaire à maîtriser pour travailler avec de jeunes enfants, et une réalité professionnelle qui se manifeste par un univers sonore empêchant cette disponibilité, l'expérience se révèle dans un delta étroit. Les auxiliaires expérimentées savent ne plus être affectées par le niveau sonore parce qu'elles ont fini par trouver différentes manières d'agir qui les aident



à surmonter cette difficulté. Ces pratiques inventives font de l'expérience une « authentique transduction, c'est-à-dire une refonte des données d'une situation problématique. Il faut d'abord entrevoir l'obstacle pour le surmonter. Et le surmonter, cela revient à transformer l'obstacle en ressource, à se l'associer » (Stroobants, 1993).

L'expérience ne devient réellement « expérience » que lorsqu'elle fait découvrir au professionnel ses propres capacités d'innovation, qu'il n'aurait pas imaginées avant d'être confronté à l'épreuve. C'est donc dans le cours même du travail que les professionnels construisent leurs expériences, en découvrant des ressources internes qui les font devenir auteurs de leurs propres actions. Ces actes inédits, qui permettent de dépasser les complexités d'une épreuve, disparaissent cependant dans l'effectuation de la tâche, et rendent de ce fait invisible la créativité du travail : « Avec l'habitude, le bruit, les cris, tout ça gêne moins... Moi maintenant, ça y est... j'arrive à ne plus entendre... Quand je dis que je n'entends pas, ce n'est pas que je n'entends pas, comme si je m'en moquais... mais, je sais distinguer les sortes de pleurs : la colère, la détresse, la faim... et ça, ça aide pour ne pas s'interrompre tout le temps... Avec les tout-petits, si on n'arrive pas à faire ça, c'est même pas la peine... On s'use et ça ne mène à rien. » Les critères qui permettent de différencier les pleurs pour faire le travail tout en se protégeant de l'usure professionnelle ne seront pas explicités pour cette auxiliaire de puériculture, comme s'ils échappaient à toute possibilité de verbalisation. La généralisation potentielle liée à l'identification de ces critères n'est d'ailleurs pas ce qui compte pour elle. Contrainte, face aux sollicitations des enfants, de se bricoler un savoir, « pour prendre en compte ce sur quoi [elle] n'a pas de prise mais avec lequel il faut pourtant compter » (Delbos et Jorion, 1984), cette professionnelle se fraie un chemin cohérent qui lui permet de rassembler et de combiner des éléments que le savoir académique tend à dissocier en champs distincts : la santé (en évitant l'usure professionnelle) ; la psychologie de l'enfant (en différenciant le sens et la fonction des pleurs) ; les exigences productives (en gardant le souci de faire ce qui doit être fait).

Ces combinaisons inédites, qui s'ancrent sur le réel du travail, d'une certaine manière, opèrent un refaçonnage des savoirs académiques. Ces réélaborations, qui n'ont d'usage que localement, se trouvent fréquemment rabattues à une « pensée sauvage », où le manque de généralisation est perçu comme une carence qu'il est nécessaire de combler en imposant « une cohérence forcée » à une pratique qui a une logique qui n'est pas celle de la logique (Bourdieu, 1980). Ces combinatoires constituent des modes opératoires pour réaliser le travail tout en étant des marqueurs de la compétence individuelle qui permet à chacun de se faire reconnaître dans sa manière d'agir. Mais avec le temps, ces expériences s'incorporent, s'oublient et deviennent routines : « La rentrée ne me fait plus peur... J'ai des trucs pour que tout de suite ils me respectent... Enfin, si je suis muté l'année prochaine, ça reprendra peut-être... Je sais pas... Faut voir avec le type d'élèves. »



■ Entre ressenti et compréhension

L'expérience semble se manifester dans le corps avant d'être élaborée et perçue comme une épreuve. L'expérience est donc avant tout affective (Henry, 1987) ; il s'agit de faire l'épreuve, d'endurer l'impuissance et d'être capable de se « familiariser avec le réel pour acquérir une connaissance “par corps” de la machine, de l'outil ou de la matière à traiter » (Dejours et Gernet, 2012). Cette dimension corporelle de l'expérience, implicite dans la langue française, est clairement mentionnée dans la langue chinoise, « en accolant deux termes qui signifient corps [*ti*] et connaissance [*yan*] » (Sévigny, 2006). Cette double dimension de l'expérience la rend difficile à saisir et à comprendre, car la langue n'est pas le codage le plus adéquat pour traduire précisément ce qui est ressenti. L'épreuve des corps fréquemment évoquée – les maux de tête ou de dos en fin de journée ; la boule dans le ventre la veille de la rentrée ; les nerfs à bout en fin de trimestre – constitue des alertes qui dévoilent aux professionnels des dimensions insoupçonnées de leur travail et les confrontent à la nécessité de trouver des moyens pour y faire face. Ces signaux les mettent à l'épreuve et, d'une certaine façon, les guident dans leurs actions sans qu'ils en aient toujours conscience. Le corps perçoit donc les épreuves à surmonter avant même que les sujets en aient conscience et fassent les liens entre ces désagréments éprouvés corporellement et le travail à accomplir. « En se tournant vers la sphère de la pensée théorique, l'être humain met “entre parenthèses” son physique et de la sorte aussi son corps ainsi que le système d'orientation dont le corps est le centre et l'origine [...] Le saut dans la province de la pensée théorique implique que l'individu est résolu à suspendre son point de vue subjectif » (Schütz, 1987). Loin de faire « entrer le biologique dans l'organisation du travail », comme le suggère Schwartz, les marques du corps sont rarement prises en compte dans l'expérience comme des signaux d'un savoir qui se constitue, mais plutôt comme des fragilités individuelles, qui peuvent empêcher le travail.

L'expérience suppose donc souvent des efforts pour dépasser ces divers maux et « à force » aboutit à une certaine « routinisation » par l'incorporation de la difficulté qui disparaît pour ne plus laisser paraître qu'une aisance dans l'activité. « L'habileté transforme si radicalement le sujet de l'expérience qu'il ne sait plus ce qu'il a gagné en savoirs ni comment il y est parvenu » (Stroobants, 1993). Cette transformation ne s'opère pas par « une exposition passive aux rayonnements du milieu » (*ibid.*), elle suppose un travail délicat car « le savoir tel qu'il est d'abord, ou encore l'esprit immédiat, est la conscience sans esprit ou encore la conscience sensible. Pour devenir savoir proprement dit, ou pour engendrer l'élément de la science qui est le pur concept [même], il doit se frayer un long et laborieux chemin » (Hegel, 1807). Ce chemin laborieux questionne directement la transformation du sujet par son expérience du travail et la place jouée par la formation dans ce processus de transformation.



Les silences de l'expérience

Comme l'expérience s'éprouve souvent corporellement avant de donner lieu à une verbalisation (accès à une symbolisation par le langage), elle suppose un travail de mise en forme délicat.

■ Verbalisations impossibles ou risquées

Les difficultés liées à cette symbolisation sont nombreuses. Le passage de l'action à la formalisation langagière suppose du professionnel une certaine distance avec son activité productive. Dire son travail nécessite de se le remémorer, et cet effort de mémoire est traversé de nombreux pièges : l'oubli, la naturalisation des évidences, la survalorisation de moments, l'intériorisation de stéréotypes... Cette remémoration partielle et partiale maintient inaccessibles les savoirs de l'expérience. A propos des critères qui lui permettent de catégoriser les pleurs des enfants, l'auxiliaire de puériculture ne parvient pas à dire plus que : « C'est à la longue, l'habitude, et puis aussi, on connaît les enfants. »

Le passage de l'action à la formalisation langagière peut également engendrer des risques, quand ce qui est fait pour faire face au réel n'est pas conforme aux prescriptions et aux procédures. La psychodynamique du travail a montré comment, dans l'effectuation du travail, l'ingéniosité et l'inventivité se trouvent requises là où « le savoir conventionnel ou la technique s'avèrent insuffisants ou défaillants pour assurer la maîtrise du procès de travail » (Dejours et Gernet, 2012). Cette ingéniosité, même si elle permet l'action efficace du point de vue du professionnel, reste néanmoins tacite par crainte de représailles diverses : « Si je disais vraiment ce que je fais avec les élèves, l'inspecteur me prendrait pour un fou ! », explique un enseignant à propos de la manière, peu conforme aux prescriptions ministérielles, dont il écrit les commentaires sur les bulletins des élèves. « L'explicite est toujours un choix risqué de porter un éclairage sur un aspect partiel d'une expérience aux issues multiples, il ne peut pas maîtriser exhaustivement les situations sur lesquelles il veut peser » (Schwartz, 2012). Prendre à la lettre – aux mots, comme dit l'adage – les prescriptions ne permet pas aux professionnels de réaliser leur travail, mais s'en écarter pour le faire peut les mettre en danger.

Si l'expérience « est rétive à la mise en savoir », c'est sans doute qu'elle recèle aussi un pouvoir de subversion. S'autoriser à ne pas suivre les prescriptions suppose une émancipation que le professionnel débutant ose rarement. Ignorer l'expérience pourrait donc aussi contribuer à reproduire un clivage entre ceux qui savent et ne disent pas, mais qui, dans leur silence, se mettent à distance de ceux qui prescrivent, et ceux qui parlent sans comprendre le réel du travail et voient dans le silence de ceux qui produisent des carences à combler, souvent par le moyen de

la formation. Dès l'instant où l'on porte un éclairage sur le travail, les contiguïtés qui se font jour entre connaissances, savoirs, croyances et préjugés, paraissent liées pour une part à la position sociale des personnes, car ceux qui ne parlent pas sont fréquemment assignés à la production, et pour une autre part au rapport que chacun construit par rapport aux exigences de la tâche. Le passage délicat de l'action à sa formalisation ne se résume pas à une mise en mots permettant une symbolisation du réel ; il concerne également un certain arbitraire culturel où « le savoir comme intelligence discursive » et le « savoir comme intelligence pratique », loin de se compléter, se trouvent en tension (Delbos et Jorion, 1984). Pour des métiers fortement dévalorisés comme ceux que nous étudions dans le champ de la petite enfance, le langage contribue à une fonction active de négation du réel, comme l'exprime, non sans une certaine gêne, cette professionnelle à propos de son travail dans une section de bébés : « Les enfants, ils ne sont pas que mignons. »

■ Fragilité contre certitude

Si le travail est difficilement décrit par les professionnels – « c'est compliqué » ; « ça dépend » –, c'est sans doute que ce qui est fait par chacun ne peut être généralisé. « Le savoir comme intelligence pratique » prend en compte centralement les nuances des contextes et ne vise pas une généralisation de l'action, à la différence d'un savoir qui, parce qu'il est scientifique, intègre ces données contextuelles de façon annexe, pour constituer des exceptions à une règle de portée générale. D'emblée, l'auxiliaire de puériculture apporte de nombreuses nuances dans sa manière d'effectuer une catégorisation des pleurs des enfants (la connaissance des enfants, l'organisation du travail dans la crèche, le moment de la journée, son habitude des pleurs...), peut-être par crainte qu'il en soit fait une interprétation ou un usage erronés, mais surtout parce que cette dimension généralisante n'est pas ce qui compte pour elle. « L'acteur qui vit dans le processus de l'action en cours ne considère que le motif-en-vue de celle-ci, c'est-à-dire la situation projetée qu'il veut réaliser » (Schütz, 1987). Une part d'imaginaire, comportant « un potentiel d'épanouissement esthétique » (Dewey, 1915), est donc toujours présente dans le travail. Cependant, cette indifférence à la généralisation fait du savoir de l'expérience un savoir fragile, instable, tributaire en quelque sorte de la contingence, qui l'empêche d'être reconnu, tant sa dimension locale, située et parfois insaisissable, s'oppose aux principes structurants de la science.

Ce savoir incertain, au sens où sa reconnaissance sociale fait défaut, semble également peu partagé avec les pairs, du moins pour ces deux métiers. « Il faudrait que l'on puisse parler entre nous de ce qu'on fait avec les enfants, mais quand ? Dès le matin, on est pris avec eux... A midi ? C'est quand même la pause et on a besoin de couper... On voit un peu quand on est avec le même groupe d'enfants, on se doute, mais savoir vraiment, ça non, on ne sait pas... » Les enseignants,



quant à eux, vont plus loin dans l'interprétation de cette solitude : « Si les portes des classes sont fermées, ce n'est pas pour rien ! Le prof fait ce qu'il veut et il ne va pas dire comment il s'y prend... Je pense que certains inspecteurs seraient surpris s'ils savaient... » Faut-il en déduire que les savoirs de la pratique ne sont que les fruits de la confrontation solitaire du professionnel à la situation de travail ? Nous ne le pensons pas. Il semble plutôt que ce qui est partagé, ce n'est pas la modalité d'action trouvée par chacun, c'est la connaissance de situations complexes à devoir traiter de manière inédite, ou en tout cas décalée, par rapport aux prescriptions. « Le je n'existe pas sans le nous » (Mead, 1934), et ce qui est fait de façon singulière par chacun ressemble à ce qui est fait par tous. L'hypothèse que le contexte est « précontraint » et que les solutions trouvées sont liées au contexte révèle que les actions singulières puisent leurs racines dans un fond collectif qui constitue souvent un repérage d'appartenance au même métier. Une « intériorisation du social permet à l'individu de produire ou d'«inventer» les conduites adaptées au fonctionnement du système dont il fait sien les principes fondamentaux en les transformant en catégories du moi » (Dubet, 1994). Ainsi l'action singulière, et les savoirs insus qu'elle recèle, constitue-t-elle un « agencement d'héritages et de novation » (Schwartz, 2012) qui contribuent à la transmission non pas des savoirs mais, comme le disent Delbos et Jorion, du travail. Ce qui finit par se savoir sans avoir été enseigné prend un caractère d'évidence, au risque parfois de structurer des représentations du monde univoque : « On sait bien que les enfants dans les crèches, c'est moins bien qu'à la maison » ou : « C'est forcé, les cours comme l'histoire ou la géo, ça les barbe, ça ne peut pas être autrement, sinon ils ne seraient pas là. »

La professionnalisation au risque du travail

Ces visions univoques, qui tendent parfois à faire de ses propres « croyances des évidences et de celles des autres des préjugés » (Delbos et Jorion, 1984), visent à reproduire un certain ordre du monde auquel les professionnels ne dérogent pas. La notion de professionnalisation, souvent entendue comme un mode d'action contribuant à transformer « des activités, voire des métiers [...] des acteurs [et même] des organisations » (Wittorski, 2005), serait censée instaurer des espaces de réflexion permettant à ces professionnels de profiter des apports de la formation pour enrichir et développer leurs manières d'agir dans le travail.

■ Espérances et déceptions

Si les enseignants et les auxiliaires de puériculture s'engagent dans la formation avec l'espoir d'accéder à une plus grande reconnaissance, ils ne dédaignent pas l'idée d'apprendre sur leur métier des dimensions qu'ils ne connaîtraient pas



ou qu'ils ne maîtrisent pas bien de leur point de vue. Silencieux sur ce que l'exercice de leur métier leur permet de savoir, ils manifestent une certaine déception en constatant que la formation dispensée reste principalement centrée sur les savoirs à maîtriser pour l'obtention de leur examen mais renvoie peu aux questions professionnelles qui sont les leurs. Cette déception, alors même qu'ils cherchent à obtenir une qualification, met en scène indirectement le dialogue difficile entre le savoir de la science, simplifié ou didactisé par les formateurs pour être mieux compris, et le savoir de la pratique, rarement explicité par les professionnels, mais néanmoins au cœur de leurs préoccupations.

Le savoir dispensé par les formateurs, fondé sur des éléments de la science, a une valeur générale, large, censée recouvrir tous les cas de figure, tandis que le savoir empirique, souvent construit à l'œil (« ça se voit ») et dans la confrontation directe avec la question à résoudre, trouve sa validité dans son efficacité opérationnelle. Ces deux conceptions s'affrontent en formation, laissant souvent sans voix ceux ou celles qui n'ont pas le savoir de la science. Le dialogue entre la formatrice de cuisine et une professionnelle de la petite enfance préparant son CAP révèle la manière dont ce savoir s'impose, sans possibilité de le contester.

Venant d'achever un cours sur les microbes et l'hygiène dans la préparation des repas aux enfants, les professionnels doivent confectionner une omelette en appliquant des principes d'hygiène. Observant avec attention leurs manières de réaliser le plat, soudain la formatrice arrête une jeune femme :

« Tu t'es lavé les mains, ça c'est bien, mais l'œuf ?

– Quoi l'œuf ?

– Je n'ai pas dit que les microbes étaient partout ?

– Oui, mais ils mangent pas la coquille !

– Mais quand tu vas le casser, le blanc va toucher la coquille. Il faut aussi désinfecter la coquille...

– Mais on fait jamais ça !

– C'est une question de logique, s'il y a des risques de microbes, il faut désinfecter... A l'examen, attention, c'est une faute grave ça... »

Contrainte par la menace de l'examen, le dialogue s'arrête et la professionnelle désinfecte la coquille d'œuf...

Le savoir de la science, dont le champ d'application est large et devrait se mobiliser sur de nombreuses situations, se réduit singulièrement ici à celui de l'épreuve professionnelle. Réduit à l'usage scolaire, ce savoir dispensé se trouve comme vidé de sa substance théorique qui l'a fait advenir en savoir scientifique, et ainsi mobilisé de façon applicative, conforte intérieurement la professionnelle dans son idée selon laquelle « la théorie » est loin de la réalité dans laquelle elle exerce son métier et qu'« elle ne sert pas ». Plus encore, elle la confronte à sa pratique domestique, et lui fait mesurer la distance entre son expérience, tacitement dévaluée, et le savoir scientifique, requis pour l'examen. Dans de



nombreuses situations, qui ont concerné les professionnelles de la petite enfance comme les enseignants, la fonction du savoir enseigné dans ce processus de professionnalisation vise non pas à « rendre sa raison à la pratique mais à démontrer l'ignorance et l'irrationalité de la pratique afin d'affirmer sa compétence à utiliser le savoir légitime » (Delbos et Jorion, 1984). « De toutes les façons, c'est le discours de l'inspecteur : "Oubliez tout ce que vous avez fait jusqu'à présent, maintenant on va vous former". Voilà, c'est clair, jusqu'à aujourd'hui on était des buses et maintenant la vie change ! », explique un professeur de menuiserie, contractuel depuis plus de dix ans dans un lycée professionnel. Le principe de professionnalisation est ici très clairement perçu en rupture avec le travail pour préserver « un certain esprit corporatif qui vise la protection de ses membres et l'exclusion de ceux qui d'une façon ou d'une autre ne "méritent" pas ce titre de professionnel » (Sévigny, 1977). Mais exclus jusqu'à présent de ceux qui « méritent » le label professionnel, ils éprouvent une certaine solidarité avec leurs collègues d'avant et se trouvent comme coupés de leurs racines ou de leur histoire. Cette épreuve de force entre savoirs empiriques et savoirs scientifiques entame, plus qu'il n'y paraît, les professionnels qui se forment.

■ Construction des savoirs, construction des sujets

Dans de telles situations, les professionnels prennent au sérieux ce qui leur est enseigné, et se trouvent divisés entre ce qu'ils savent, ce qu'ils sont, et le savoir qu'ils apprennent et qu'ils vont devoir faire leur pour être qualifiés. Tirillés entre ce qu'ils font dans leur vie professionnelle (ou plus largement leur histoire et leur culture) et ce qu'ils découvrent de ce qu'ils devraient faire pour entrer dans le monde des « qualifiés », ils vivent la formation comme un moment éprouvant, où ils doivent renoncer à une partie de ce qu'ils sont. Les auxiliaires de puériculture sont ainsi invités à se défaire de leurs manières d'agir ordinaires avec les enfants pour réapprendre à jouer ou à nourrir les enfants comme de « vrais » professionnels ; les enseignants doivent désormais organiser leurs cours selon une ingénierie pédagogique préétablie, et renoncer aux expérimentations inédites qui leur permettent parfois de réussir dans des situations périlleuses. Que l'expérience de travail ou de formation contribue à un changement, même difficile, cela est peut-être inévitable. Mais l'engagement du professionnel n'est pas le même selon que le changement part de lui ou s'impose à lui. En apprenant à conformer leurs actions en fonction de principes d'action normés, standardisés, réduisant l'agir professionnel à des protocoles, ces professionnels se vivent comme des sujets divisés. « Je sais mais je ne suis pas » se trouve en tension avec la situation *ante* : « Je suis mais je ne sais pas. » Le savoir, dispensé sans prendre en compte les sujets de l'expérience, devient gênant ; son appropriation ne se fait pas par empiement successif mais transforme profondément l'identité du professionnel. Un

débutant devient un professionnel aguerri non pas par une plus grande accumulation de savoirs, mais parce que les situations, qu'il a rencontrées et qui ont constitué des expériences l'ont transformé. Cependant, considérée comme un dépôt, une sédimentation gênante dont le sujet doit se défaire pour devenir un professionnel neuf et conforme aux attentes de l'organisation, l'expérience antérieure est perçue comme un obstacle à la construction d'une posture professionnelle idéalement pensée. Cette rupture, qui conduit parfois à des abandons (notamment chez les professionnels de la petite enfance) parce que l'idéal professionnel visé en formation est trop loin de ce que les personnes éprouvent dans leur travail, conforte les professionnels dans l'idée que leurs expériences n'ont pas de valeur et qu'eux-mêmes ne valent pas plus : « Pour eux [enseignants titulaires de l'établissement], il faut bien voir qu'on est des sous-profs. » La reconnaissance de l'expérience ne pourrait-elle pas aussi permettre, au-delà du professionnalisme visé, de reconnaître les personnes dans leur diversité et leur richesse ?

Ces deux recherches questionnent la place et le sens de la formation quand celle-ci s'établit à distance du réel du travail et de l'expérience des personnes. En faisant de l'espace de formation un lieu qui consiste à former « des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas » (Jobert, 2013), le sens même de l'activité conduite s'effrite et « le travail devient labeur » (Dewey, 1915). S'il ne s'agit pas de nier l'importance du savoir et de sa transmission, ce que les personnes apprennent et s'apprennent de leurs expériences nous paraît tout aussi important. Cela conduit non pas à ignorer les apports de la science qui ne peuvent être réinventés par chacun, ni à sous-estimer l'importance des connaissances, mais à rester vigilant à un usage applicatif à partir d'une simplification didactique visant son assimilation. Ce lien entre l'agir professionnel, construit dans l'immédiateté de l'action et de ses exigences, et la prise de conscience de ce qui est produit, central à cerner pour s'apprendre de l'expérience, nécessite un autre regard sur le travail, non pas réduit aux prescriptions mais comme lieu de la « formation et de l'intégration de soi » (Dewey, 1915). La formation peut-elle alors se penser et se concevoir sans un regard précis et rigoureux sur le travail et ses imprévus et sans s'intéresser à ceux et celles qui s'y démènent ? ◆

Bibliographie

- AMADO, G. 1994. « La résonance psychosociale, au cœur de la vie et de la mort ». *Revue internationale de psychosociologie*. Vol. 1, n° 1, p. 87-94.
- BOURDIEU, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- DEJOURS, C. ; GERNET, I. 2012. « Travail, subjectivité et confiance ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 13, p. 75-91.



- DELBOS, G. ; JORION, P. 1984. *La transmission des savoirs*. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- DEWEY, J. 1915. *L'art comme expérience*. Paris, Gallimard, 2010.
- DUBET, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil.
- GRASSER, B. ; ROSE, J. 2001. « Usage de l'expérience professionnelle et performance productive ». *Formation emploi*. N° 73, p. 5-17.
- HEGEL, G.-W.-F. 1807. *Préface à la Phénoménologie de l'esprit*. Paris, Flammarion, 1996.
- HENRY, M. 1987. *La barbarie*. Paris, Grasset.
- JOBERT, G. 2013. « Le formateur d'adultes, un agent de développement ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 15, p. 31-43.
- MEAD, G.-H. 1934. *L'esprit, le soi et la société*. Paris, Puf, 1963.
- SCHÜTZ, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck.
- SCHWARTZ, Y. 2004. « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible ». *L'homme et la société*. N° 152-153, p. 47-77.
- SCHWARTZ, Y. 2012. *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Editions sociales, 1988.
- SÉVIGNY, R. 1977. « Intervention psychosociologique : réflexion critique ». *Sociologie et sociétés*. Vol. 9, n° 2, p. 7-33.
- SÉVIGNY, R. 2006. « Expérience ». *Dans* : J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir. publ.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse, érès, p. 128-133.
- STROOBANTS, M. 1993. *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Editions de l'Université.
- ULMANN, A.-L. 2013. « Le travail à la crèche à partir de l'invisible ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 15, p. 193-205.
- VERRIER, C. 2006. « De la scolastique à l'expérience : le tournant de la fin du Moyen Age ». *Dans* : H. Bezille, B. Courtois (dir. publ.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon, Chronique sociale.
- VINATIER, I. 2013. *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- WITORSKI, R. (dir. publ.). 2005. *Formation, travail et professionnalisation*. Paris, L'Harmattan.